

Житомирський державний університет імені Івана Франка  
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

ГУСАК ВАЛЕНТИНА МИКОЛАЇВНА

УДК 37.09:378.046–021.68

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА В  
УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти  
015 Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів  
і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело  
\_\_\_\_\_ В.М. Гусак  
(підпис)

Науковий керівник

Антонова Олена Євгеніївна,  
доктор педагогічних наук, професор

## АНОТАЦІЯ

***Гусак В. М. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.***

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" (015 – Педагогічні науки). – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2018.

Дисертаційна робота присвячена теоретико-експериментальному дослідженню проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти.

Інтеграція України в європейський простір виявила суперечність між потребою висококваліфікованих фахівців та наявним станом їх підготовки на всіх рівнях освіти, що спричинило глибинне реформування галузі. Концепція "Нова українська школа" окреслила сучасні вимоги до стандарту педагога та зосередила увагу на проблемі його неперервного розвитку на різних етапах діяльності. Це актуалізувало процес модернізації змісту післядипломної педагогічної освіти відповідно до вимог інформаційного суспільства на основі концепції освіти протягом життя та компетентнісного підходу й зумовило активний пошук нових моделей розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів, зокрема педагога-організатора закладу загальної середньої освіти, що є фахівцем у сфері виховання та призначається на посаду без спеціальної підготовки у вищих навчальних закладах.

У дисертації вперше розкрито теоретичні засади розвитку професійної компетентності педагога-організатора, науково обґрунтовано й розроблено модель розвитку його професійної компетентності в умовах післядипломної освіти та експериментально перевірено її ефективність.

На основі історико-педагогічного аналізу визначено хронологію становлення посади "педагог-організатор", з'ясовано та окреслено сучасні вимоги до змісту його професійної діяльності, обґрунтовано професіограму.

Педагог-організатор інтерпретується як фахівець у галузі виховання, що отримав вищу педагогічну освіту, відповідає за організацію та супровід позаурочного процесу життєдіяльності учнівської спільноти, спрямованого на всебічний розвиток особистості школяра, формування його ключових життєвих компетентностей відповідно до вимог освітньої політики держави, концепції навчального закладу в межах посадових обов'язків.

Систематизовано понятійно-категоріальний апарат дослідження, зокрема "компетентність", "професійна компетентність", "професійна педагогічна компетентність", "професійна компетентність педагога-організатора", "розвиток професійної компетентності педагога-організатора", встановлено їх взаємозв'язок та взаємообумовленість.

У результаті контент-аналізу узагальнено суттєві ознаки поняття "професійна педагогічна компетентність" та сформульовано авторське визначення терміну "професійна компетентність педагога-організатора" – інтегральна характеристика особистості педагога-організатора, що дозволяє фахово здійснювати професійну діяльність відповідно до визначених стандартів, завдяки систематизованій сукупності знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, професійно важливих якостей, достатніх для досягнення показників високого рівня продуктивності. Уточнено терміни "розвиток", "професійний розвиток". Розкрито поняття "розвиток професійної компетентності педагога-організатора" в післядипломній освіті, що розуміється як довготривалий, відкритий, цілеспрямований процес, що здійснюється на основі використання доцільно відібраних технологій, форм та методів освіти в курсовий та міжкурсний період, сприяє активним перетворенням професійно-особистісних внутрішніх смислів педагога у відповідь на нові вимоги освітніх реформ, призводить до позитивної зміни його мотивації, спонукає до пошуку ресурсів для динамічних змін у когнітивній сфері й уміннях та перетворюється в саморозвиток та самовдосконалення.

Обґрунтовано методологічну основу дослідження проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому рівнях. На кожному з

них виділено низку підходів, а саме: діалектичний підхід як метод пізнання загальних законів розвитку суспільства, природи, духовного життя людини (філософський); системний, андрагогічний, синергетичний, акмеологічний (загальнонауковий); особистісно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний, професіографічний (конкретнонауковий)

На основі аналізу та систематизації наукових джерел, нормативних документів розкрито місію, ключові завдання модернізації післядипломної освіти. У межах дослідження доведено, що вона стала сучасним середовищем розвитку професійної компетентності педагога-організатора як історично утворений феномен підсистеми соціокультурного середовища, ресурс розвитку, складається із системи впливів, можливостей, умов, взаємодій та має певні властивості випереджувального характеру, до яких відносимо надлишковість, доступність до когнітивного досвіду, пластичність, позасуб'єктну динамічну просторову локалізацію, автономність існування, синхронізованість, векторність освітнього середовища, цілісність, мотивогенність.

У результаті здійсненого аналізу теоретичних засад досліджуваної проблеми виділено та охарактеризовано змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора закладу загальної середньої освіти, що включає системне поєднання мотиваційно-ціннісного (характеризує мотиви, потреби, ціннісні орієнтації); когнітивного (окреслює відповідну систему динамічних знань, яка забезпечує якість професійної компетентності); діяльнісного (комплекс продуктивних педагогічних дій на основі сукупності набутих знань та умінь); особистісного (професійно-особистісні характеристики, що визначають поведінкову, індивідуально-психологічну, організаційну складові та професійний розвиток) компонентів. Відповідно до неї визначено та обґрунтовано критерії (мотиваційний, інформаційний, операційно-технологічний, професійно-особистісний) та показники рівнів сформованості професійної компетентності педагога-організатора (середній, достатній, високий).

На основі завдань дослідження теоретично обґрунтовано та розроблено авторську модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, яка складається із трьох взаємопов'язаних блоків:

концептуального, процесуально-змістового, оцінно-результативного. Концептуальний – відображає соціальне замовлення, мету, наукові принципи та підходи; процесуально-змістовий – окреслює теоретичний та практичний зміст розвитку професійної компетентності в курсовий (організаційно-змістовий, діагностично-оцінний, операційно-діяльнісний, контрольно-рефлексивний етапи) та міжкурсовий (науково-методичний супровід) періоди; оцінно-результативний – включає контроль, оцінку, самооцінку рівня розвитку професійної компетентності педагога-організатора. Представлена модель спрямована на забезпечення відкритості, цілісності, неперервності та розкриває наступність логічно побудованих змістових взаємозв'язків, що позитивно впливають на динаміку розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти відповідно до визначених критеріальних показників.

Для реалізації запропонованої моделі розроблена "Освітня програма підвищення кваліфікації педагога-організатора" та її навчально-методичне забезпечення, методичні рекомендації "Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період", довідник "Навігатор розвитку професійної компетентності педагога-організатора".

З метою реалізації моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора розроблено поетапну методику її впровадження, яка включає курсовий та міжкурсовий періоди. Де курсовий період включає наступні етапи: організаційно-змістовий (розробка та корекція програм підвищення кваліфікації, навчально-тематичних планів, науково-методичного забезпечення освітнього процесу); діагностично-оцінний (настановне заняття, вхідне діагностування), операційно-діяльнісний (реалізація мети та завдань розробленої програми за допомогою різних форм, методів, засобів освіти), контрольно-рефлексивний (вихідне діагностування, захист творчих проєктів). Основою міжкурсового періоду визначено системний цілеспрямований науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора, який мотивує самоосвітній розвиток, засобами включення визначеного фахівця в традиційні (школи перспективного педагогічного досвіду, творчі групи, майстер-класи, конференції, семінари,

конкурси педагогічної майстерності, творчі дискусії) та інноваційні (коворкінги, воркшопи, тренінги, педагогічні квести, педагогічні форсайти, вебінари, інтернет-конференції та інше) форми методичної роботи.

На дослідницько-експериментальному етапі здійснювалося визначення стану сформованості професійної компетентності педагога-організатора, відповідно до її змістової структури, критеріїв, показників сформованості та рівнів розвитку, з метою встановлення динаміки позитивних змін після апробації розробленої моделі.

Педагогічний експеримент здійснено відповідно до теоретико-пошукового, констатувального, формувального етапів. Аналіз, узагальнення та співставлення отриманих результатів засвідчили позитивну динаміку якісних та кількісних змін у змістових компонентах професійної компетентності педагогів-організаторів експериментальних груп порівняно з контрольними. Достовірність отриманих результатів перевірена за допомогою методів математичної статистики (методика відносних частот О. Смирнова,  $\chi^2$  критерія Пірсона).

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що: *уперше* розглянуто теоретичні засади розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти: досліджено та систематизовано історико-педагогічний аспект становлення посади "педагог-організатор"; поглиблено сутність змістових характеристик понять "педагог-організатор", "розвиток професійної компетентності педагога-організатора"; охарактеризовано сучасні вимоги до змісту професійної діяльності педагога-організатора з метою їх унормування у відповідних стандартах; розроблено професіограму; визначено змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора, критерії, показники та рівні її розвитку; теоретично обґрунтовано модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора та розроблено методiku її впровадження в умовах післядипломної освіти; *удосконалено* зміст, форми, методи розвитку професійної компетентності педагога-організатора в курсовий та міжкурсний періоди; уточнено сутність понять "педагогічна компетентність", "професійна компетентність педагога-організатора", "середовище

післядипломної освіти", "науково-методичний супровід"; *подальшого розвитку* *набули* теоретичні положення щодо розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, сучасні аспекти формування середовища післядипломної педагогічної освіти, а також змісту, форм, методів навчання дорослих.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробленні та впровадженні в практику діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти програми "Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації педагога-організатора", методичних рекомендацій "Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період", довідника "Навігатор розвитку професійної компетентності педагога-організатора".

Матеріали дослідження рекомендовані до використання в освітньому процесі післядипломної педагогічної освіти методичними службами різного рівня підпорядкування та для самоосвітньої діяльності педагогів-організаторів з метою забезпечення розвитку їхньої професійної компетентності.

**Ключові слова:** педагог-організатор, професійна компетентність, професійна педагогічна компетентність, професійна компетентність педагога-організатора, розвиток, розвиток професійної компетентності педагога-організатора, післядипломна освіта, середовище післядипломної освіти, науково-методичний супровід, курсовий та міжкурсовий періоди.

## ABSTRACT

**Husak V. M. Development of professional competence of the teacher-organizer in the conditions of postgraduate education. - Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.**

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences (doctor of philosophy) in specialty 13.00.04 "Theory and methodology of vocational education" (015 – Pedagogical sciences). – Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, 2018.

The dissertation is devoted to theoretical and experimental research of the problem of development of professional competence of the teacher-organizer in the conditions of postgraduate education.

Integration of Ukraine into the European space has revealed the contradiction between the need of highly skilled specialists and the state of their preparation, which led to a profound reform of the educational sector. The Concept "New Ukrainian School" outlined modern requirements for a teacher standard and focused on the problem of its continuous development at various stages of its activity. It actualized the process of modernizing the content of postgraduate pedagogical education in accordance with the requirements of the information society on the basis of the concept of education throughout the life and competence approach and led to an active search for new models of professional competence development of pedagogical staff, in particular, the teacher-organizer of the institution of general secondary education, who is a specialist in the field of education and is appointed to a post without special training in higher educational institutions.

For the first time the theoretical principles of professional competence development of the teacher-organizer are revealed in the dissertation, the model of development of professional competence of the teacher-organizer in the conditions of postgraduate education is scientifically substantiated and developed and its effectiveness is explored and experimentally verified.

On the basis of historical and pedagogical analysis, the main chronological stages of the formation of the "teacher-organizer" position are determined, the modern requirements to the official duties, the qualification characteristics and the professiogram are substantiated. Teacher-organizer is interpreted as a pedagogical worker of the institution of general secondary education in the field of education, received higher pedagogical education, is responsible for organizing the process of education in extra-curricular time, provides pedagogical support for the development of the student community on the principles of self-government, in accordance with the standard of education specified in the normative documents, educational concept of an educational institution and in accordance with official duties.



The conceptual and categorical apparatus of the research "professional competence", "professional pedagogical competence", "professional competence of the teacher-organizer", "the development of professional competence of the teacher-organizer" is systematized, their interrelation is proved and the essential features are generalized.

As a result of the content analysis, the essential features of the concept of "professional pedagogical competence" are summarized and the author's definition of the term "professional competence of the teacher-organizer" - an integral characteristic of the person of the teacher-organizer is formulated, which determines the level of their professionalism and manifests itself in the qualitative results of professional activity directed to the comprehensive development of the individual pupil, organization of vital activity of the children's community in the context of the process of extra-curricular educational activities, due to the appropriate the system of knowledge, skills, experience, values and virtues, in accordance with professional standards and official duties.

The terms "development", "professional development" are specified and the content of the concept "development of professional competence of the teacher-organizer" in postgraduate education is clarified as a long-term, open, purposeful, prolonged intensive special-organized process, which is carried out on the basis of the use of appropriately selected technologies, forms and methods of education in the course and between the course period and promotes active transformation of the professional-personal inner meanings of the teacher in response to the new requirements of educational reforms, leads to a positive change in their motivation, inspires the search for resources for dynamic changes in the cognitive field and skills and turns into self-development and self-improvement.

The methodological basis of the research of the problem of development of professional competence of the teacher-organizer in the conditions of postgraduate education at the philosophical, general scientific, and specific scientific levels is substantiated. On each of them there are a number of approaches, namely: a dialectical approach as a method of knowing the general laws of development of society, nature, spiritual life of a person (philosophical); conceptual-theoretical approaches – systemic,

andragogical, synergetic, acmeological (general scientific); procedural-activity – personality-activity, competence, environment, professio-graphic (specific-scientific).

On the basis of the analysis and systematization of scientific sources, normative documents, the mission, key tasks and key trends of modernization of postgraduate education are revealed. The study proved that it has become a modern environment for the development of the professional competence of the teacher –organizer as a historically formed phenomenon of the subsystem of the socio-cultural environment, a resource of development, consisting of a system of influences, opportunities, conditions, interactions and has certain properties of a forward-looking nature, which include redundancy, accessibility to cognitive experience, plasticity, out-of-context dynamic spatial localization, autonomy of existence, synchronization, vectoriality of the educational environment, integrity and motivogenity.

As a result of the realized analysis of the theoretical foundations of the problem under study, the content structure of the professional competence of the teacher-organizer of the institution of general secondary education is characterized, which includes a system combination of such components as motivational-value (characterizes motives, needs and values orientations); cognitive (outlines a system of knowledge that promotes professional development and provides a qualitative pedagogical action); activity (integration of knowledge into practice and development of relevant skills); personal (professional-personal characteristics that ensure the quality of professional activity. According to it, the criteria (motivational, informational, operational-technological and professional-personal) and indicators of levels of formation of professional competence of the teacher-organizer (average, sufficient, high) are determined and justified.

According to the research tasks, the author's model of the development of professional competence of the teacher-organizer in the conditions of postgraduate education is theoretically determined and built, which consists of three interconnected blocks: conceptual, process-content, evaluation and result,. Conceptual block reveals the purpose, which is based on social order, principles and conceptual approaches. Process-content block defines the andragogical cycle, which ensures the continuity of the development of professional competence of the teacher-organizer in the context of the

combination of formal and informal education; reveals the continuity of logically constructed content relationships aimed at results in the dynamics of the level of development of professional competence in accordance with the criterion indicators of the evaluation and result block.

To ensure the implementation of the proposed model, the author's "Educational-professional program for the improvement of the qualification of the teacher-organizer" and its teaching and methodological support were prepared, i.e. methodical recommendations "Scientific and methodological support for the development of professional competence of the teacher-organizer in the intercourse period" and the directory "Navigator for the development of professional competence of the teacher-organizer".

In order to implement the model of development of professional competence of the teacher-organizer, a step-by-step method of its implementation has been developed, which includes course and intercourse periods. The course period includes the following stages: organizational and content (development and correction of programs of advanced training, educational and thematic plans, scientific and methodological support of the educational process); diagnostic and evaluation (setting training, incoming diagnosis), operational-activity (technologies, forms, methods, means of conducting classes), control-reflexive (initial diagnosis, defence of creative projects). The basis of the intercurricular period is the systematic targeted scientific and methodological support for the development of professional competence of the teacher-organizer, which motivates self-educational development, means of including a certain specialist in traditional (schools of perspective pedagogical experience, creative groups, master classes, conferences, seminars, competitions of pedagogical skill, creative discussions) and innovative (virtual discussions, coworkings, workshops, trainings, pedagogical quests, pedagogical foresights, webinars, internet conferences ect.) forms of methodological work.

At the research and experimental stage, the professional competence of the teacher-organizer was monitored, in accordance with its content structure, criteria, indicators of formation and levels of development, in order to establish the dynamics of positive changes of positive changes after the approbation of the developed model.

The pedagogical experiment of the research was carried out in accordance with theoretical-search, stating and forming stages. The analysis, generalization and comparison of the results of the stating and forming stages of the experiment showed a positive dynamics of qualitative and quantitative changes in the structural components of the professional competence of the teachers-organizers of the experimental groups compared to the control ones. The reliability of the obtained results was verified using methods of mathematical statistics, O. Smirnov's method of relative frequencies, Pearson criterion  $\chi^2$ .

**The scientific novelty of the results of the research** is that: for the first time the model of continuous development of the professional competence of the teacher-organizer and the method of its realization in the conditions of postgraduate education is theoretically substantiated and developed; the qualification characteristics, the professional diagram, the content structure of the professional competence of the teacher-organizer and the level of its formation are described; the history of the formation and development of the post "teacher-organizer" in the institutions of general secondary education is studied; the educational and methodological support of the process of raising the qualification of the teacher-organizer aimed at the developing their professional competence in the course and inter-curricular period has been improved, the content of the concepts "teacher-organizer", "pedagogical competence", "professional competence of the teacher-organizer", "the environment of postgraduate education", "scientific and methodological support" is clarified; the theoretical positions regarding the development of professional competence of the teacher-organizer in the context of postgraduate education have been further developed.

**The practical significance of the study** is to introduce a step-by-step methodology for developing professional competence of a teacher-organizer in postgraduate education; preparation and implementation of the "Educational-professional program of training of the teacher-organizer", methodical recommendations "Scientific and methodological support for the development of professional competence of the teacher-organizer in the intercultural period" and reference book "Navigator for the development of professional

competence of the teacher-organizer". Materials of the research are recommended for use in the process of scientific and methodological support for the development of the professional competence of the teacher-organizer in the conditions of postgraduate pedagogical education and the work of the methodical services of the departments of education and the process of self-education of a specialist.

**Key words:** teacher-organizer, professional competence, professional pedagogical competence, professional competence of the teacher-organizer, development, development of professional competence of the teacher-organizer, postgraduate education, postgraduate educational environment, scientific and methodological support, course and intercourse period.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:**

1. Husak, V.M., 2016. The formation and development of the position "A teacher organizer: Historical and retrospective analysis Introduction. *News of Science and Education*, № 21-3 (47), p. 66-75.

2. Гусак, В.М., 2016. До проблеми генезису понять "компетенція" та "компетентність". *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ: ПП "Рута", № 89, с. 103-111.

3. Гусак, В.М., 2017. Становлення та розвиток посади "педагог-організатор": історико-репреспективний аналіз. *Педагогічні науки: зб. наук. праць.* Херсон: Херсонський державний університет, вип. XXV, том 1, с. 23-29.

4. Гусак, В.М., 2017. Тьюторство як активна практика навчання дорослих у післядипломній освіті. *Проблеми освіти: зб. наук. праць.* Житомир: Вид. О.О. Євенок, № 87, с. 84-91.

5. Гусак, В.М., 2017. Теоретичні підходи до розвитку професійної компетентності педагога-організатора у післядипломній освіті. *Народна освіта*, [online] №3 (33). Режим доступу: <[https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5070](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5070)> [Дата звернення 16 січня 2018].

6. Гусак, В.М., 2017. Визначення структури, критеріїв та показників професійної компетентності педагога-організатора у післядипломній освіті. *Педагогічні науки: зб. наук. праць.* Херсон: Херсонський державний університет, вип. LXXIX, том 2, с. 106-112.

7. Гусак, В.М., 2018. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти (результати дослідження). *"Науковий*

часопис" *Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, № 61, с. 67-72.

**Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

8. Гусак, В.М., 2015. Особливості організації роботи методичних об'єднань педагогів-організаторів. В: А.Ф. Шегеда та А.П. Печенюк. *Модернізація змісту, форм і методів діяльності районних і міських методичних служб в умовах освітніх змін*: навч.-метод. посіб. Житомир: "Полісся", с. 10-28.

9. Гусак, В.М., 2016. Компетентнісний підхід: теоретичний аспект. В: *Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі регіону*: матеріали конф. Житомир: "Полісся", с. 22-26.

10. Гусак, В.М., 2016. Компетентнісний підхід до планування роботи педагога-організатора. *Житомищина педагогічна*, [online] №2 (2). Режим доступу: <<http://imso.zipro.net.ua/?p=128>> [Дата звернення 16 січня 2017].

11. Гусак, В.М., 2016. Тьюторство у післядипломній освіті. В: *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти*: тези доп. міжнародної наук.-практ. конф. Харків: Східноукраїнська організація "Центр педагогічних досліджень", с. 33-37.

12. Гусак, В.М., 2017. Сучасні аспекти реформування післядипломної педагогічної освіти: контекстний підхід. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень*: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. Київ: ГО "Київська наукова організація педагогіки й психології", с. 34-37.

13. Гусак, В.М., 2017. Тьюторський супровід як засіб індивідуалізації розвитку професійної компетентності у післядипломній освіті. В: *Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи*: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. Херсон: Видавничий дім "Гельветика", с. 42-45.

14. Гусак, В.М., 2017. Інноваційні технології освіти дорослих: коучинг. В: *Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації*: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. Кривий Ріг: КДПУ, с. 129-130.

15. Гусак, В.М., 2017. Педагогічний коучинг як технологія особистісно-професійного розвитку педагога. В: *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms*. International scientific-practical conference. Tbilisi, Georgia: Sulkhan-Saba Orbeliani Teaching University, с. 4-7.

16. Гусак, В.М., 2017. Рольові позиції сучасного педагога-організатора у контексті реформ нової школи. В: *Інноваційна діяльність та дослідницько-експериментальна робота в сучасній школі*: тези доп. всеукр. наук.-практ. конф. Чернівці-Сєверодонецьк: ІППОЧО, с. 21-23.

17. Гусак, В.М., 2017. Тьюторство як активна практика у післядипломній освіті. В: О.В. Пастовенський. *Розвиток професійної компетентності педагогів у*

*системі післядипломної педагогічної освіти регіону: матеріали конф. Житомир: "Полісся". Житомир: "Полісся", с. 38-45.*

18. Гусак, В.М., 2018. Науково-методичний супровід як сучасна технологія розвитку професійної компетентності педагога в післядипломній освіті. В: *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: тези доповіді всеукр. наук.-практ. конф. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 82-84.*

**Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:**

19. Гусак, В.М. 2017. *Національно-патріотичне виховання у системі виховної роботи школи: наук.-метод. матеріали.* Житомир: КЗ "ЖОППО" ЖОР, ч. 2.

20. Гусак, В.М. 2017. *Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період: методичний посібник.* Житомир: б.в.

21. Гусак, В.М. 2017. *Навігатор розвитку професійної компетентності педагога-організатора: довідник.* Житомир: б.в.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	17
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА</b>	25
1.1. Особливості діяльності педагога-організатора: історико-педагогічний та професіографічний аспект	25
1.1.1. Історико-педагогічний аспект становлення посади "педагог-організатор"	26
1.1.2. Сучасні вимоги до змісту професійної діяльності педагога-організатора	37
1.2. Професійна компетентність як наукова проблема	51
1.3. Теоретичні підходи до розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти	68
<b>Висновки до розділу 1</b>	86
<b>РОЗДІЛ 2. РОЗРОБКА МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА</b>	88
2.1. Післядипломна освіта як сприятливе середовище розвитку професійної компетентності педагога-організатора	88
2.2. Змістова структура, критерії показники, рівні сформованості професійної компетентності	113
2.3. Модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора	137
<b>Висновки до розділу 2</b>	153
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА</b>	155
3.1. Програма експериментальної роботи та аналіз результатів констатувального етапу експерименту	155
3.2. Методика реалізації моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти	177
3.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту	204
<b>Висновки до розділу 3</b>	216
<b>ВИСНОВКИ</b>	218
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	222
<b>ДОДАТКИ</b>	255



## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Входження України в європейський простір та орієнтація на світові стандарти активізувала глибинну модернізацію вітчизняної освіти. Стратегічні аспекти реформування визначено в ключових нормативних документах: законах України "Про освіту" (2017), "Про вищу освіту" (2014); Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013); Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (2016).

Мета сучасних змін полягає в розробці й упровадженні нового змісту освіти, що спрямований на формування та розвиток компетентностей ХХІ століття, всебічний розвиток, виховання та соціалізацію особистості, яка здатна до продуктивного життя в суспільстві, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя. У зв'язку з цим окреслено нові вимоги до ролі сучасного педагога, рівня його професійної компетентності та якості підготовки.

Для сучасної теорії та практики очевидною стає нагальна потреба в оновленні змісту післядипломної педагогічної освіти відповідно до динаміки інформаційного суспільства на основі концепції освіти протягом життя (Lifelong Learning) та компетентнісного підходу. Нові вимоги обумовлюють пошук нових моделей неперервного розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів, зокрема педагога-організатора закладу загальної середньої освіти, що є фахівцем у сфері виховання та призначається на посаду без спеціальної підготовки у закладах вищої освіти.

Методологічні засади функціонування та модернізації сучасної системи післядипломної педагогічної освіти розкрито в працях А. Зубок, М. Кириченка, В. Клокар, А. Кузьмінського, В. Маслова, В. Олійника, Н. Протасової, В. Пуцова. У межах нашого дослідження викликають наукову зацікавленість роботи вчених, які обґрунтували принципи навчання дорослих (Л. Лук'янова, Т. Протасова, Л. Сігаєва, М. Скрипник), його андрагогічний (С. Архипова, С. Вершловський, О. Вознюк, С. Змійов), акмеологічний (В. Вакуленко, В. Гладкова, А. Деркач,

О. Дубасенюк, І. Колесникова, Н. Кузьміна) аспекти; сутність трансформаційного навчання розкрито О. Горбуновою, М. Дерновою, Дж. Мезіроу, М. Ноулзом.

Базову основу дослідження становлять розробки теоретичних аспектів упровадження компетентнісного підходу в освіту, а саме: І. Зимньої, Е. Зеєра, І. Зязюна, С. Клепка, В. Кременя, В. Лугового, О. Овчарук, О. Пошетун, С. Шишова, А. Хуторського. Значний внесок в осмислення поняття професійної компетентності педагогів та її формування в сфері вищої освіти внесли О. Антонова, С. Вітвицька, Ю. Татур, С. Лісова, А. Маркова, Л. Оніщук, О. Савченко.

Проблеми розвитку професійної компетентності фахівців в умовах післядипломної педагогічної освіти розглядалися Л. Ващенко, М. Віднічуком, М. Войцехівським, І. Жерносеком, Ю. Запорожцевою, О. Зосименко, Л. Карповою, В. Крижко, В. Масловим, Є. Павлютенковим, В. Саюк, Т. Сорочан, О. Чубарук.

Проте питання, пов'язані з розвитком професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, не були предметом окремого дослідження.

На основі теоретичного аналізу, результатів вивчення стану професійної діяльності педагога-організатора та змісту його підготовки в системі післядипломної освіти виявлено суперечності між:

- суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників у галузі виховання (педагог-організатор) та відсутністю фахової підготовки в закладах вищої освіти;
- потенціальними можливостями післядипломної освіти та недостатністю теоретично й методично обґрунтованих моделей розвитку професійної компетентності педагога-організатора;
- об'єктивною потребою педагога-організатора в неперервному розвитку професійної компетентності та низьким потенціалом науково-методичного супроводу в міжкурсовий період у зв'язку з реорганізацією методичних служб;
- нагальною потребою в забезпеченні умов для випереджального розвитку професійної компетентності педагога-організатора та утвердженими стереотипами підвищення кваліфікації з переважанням традиційних форм і методів.

Таким чином, актуальність означеної проблеми, її соціальна значущість, необхідність подолання виявлених протиріч зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **"Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти"**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки ЖДУ імені Івана Франка "Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції" (державний реєстраційний номер 0110U002110), науково-дослідної теми "Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону" Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради. Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 3 від 24. 10. 2014 р.) та погоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 29. 12. 2014 р.).

**Мета дослідження** — теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**:

1. Дослідити історико-педагогічний аспект становлення посади "педагог-організатор" та охарактеризувати сучасні вимоги до змісту його професійної діяльності, розробити професіограму.

2. Проаналізувати стан проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в педагогічній теорії та практиці.

3. Охарактеризувати післядипломну педагогічну освіту як середовище розвитку професійної компетентності педагога.

4. Визначити змістову структуру, критерії, показники, рівні сформованості професійної компетентності педагога-організатора.

5. Теоретично обґрунтувати модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти та перевірити її ефективність на основі впровадження відповідної методики.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка педагога-організатора в післядипломній освіті.

**Предмет дослідження** – модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти.

**Методи дослідження.** Для вирішення завдань дослідження та перевірки результатів використано комплекс наукових методів:

*теоретичних* – аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, аналогії в процесі вивчення наукових джерел з філософії, педагогіки, психології, нормативно-правової бази з питань післядипломної освіти для визначення базових понять, обґрунтування його методологічних засад;

*емпіричних* – діагностичні (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, самоаналіз, порівняння, метод експертних оцінок) з метою визначення рівня розвитку професійної компетентності педагога-організатора; моделювання освітнього процесу в курсовий та міжкурсний періоди; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи); праксиметричні (аналіз професійної й освітньої діяльності, узагальнення результатів);

*математичної статистики* – методи вимірювання та математичної обробки експериментальних даних, кількісний та якісний аналіз; обґрунтування результатів ефективності формувального етапу експерименту, їх графічна та описова фіксація.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. На різних етапах дослідження було залучено 370 респондентів.

**Організація та основні етапи дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2014 – 2018 років та охоплювало чотири етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому етапі (2014 р.) – *теоретико-пошуковому* – здійснено аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці; виявлено суперечності; визначено актуальність, мету, завдання, об'єкт, предмет наукового пошуку; розроблено програму дослідно-експериментальної роботи, визначено методи дослідження.

На другому етапі (2014 – 2015 рр.) – *аналітико-діагностувальному* – обґрунтовано змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора закладу загальної середньої освіти, визначено критерії, показники, рівні її сформованості; обрано діагностичний інструментарій дослідження; проведено констатувальний етап експерименту, розроблено авторську модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти та методику її впровадження.

На третьому етапі (2015 – 2017 рр.) – *дослідно-експериментальному* – впроваджено й експериментально перевірено ефективність моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в межах формувального етапу педагогічного експерименту; здійснено розробку сучасного навчально-методичного забезпечення.

На четвертому етапі (2017 – 2018 рр.) – *контрольно-узагальнюючому* – узагальнено та систематизовано результати експериментального дослідження, здійснено їх статистичну обробку, сформульовано загальні висновки, оформлено текст дисертаційної роботи та визначено перспективи подальших наукових розвідок.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що:

- *уперше* розглянуто теоретичні засади розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти: досліджено та систематизовано історико-педагогічний аспект становлення посади "педагог-організатор"; поглиблено сутність змістових характеристик понять "педагог-організатор", "розвиток професійної компетентності педагога-організатора";

охарактеризовано сучасні вимоги до змісту професійної діяльності педагога-організатора з метою їх унормування у відповідних стандартах; розроблено професіограму; визначено змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора, критерії, показники та рівні її розвитку; теоретично обґрунтовано модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора та розроблено методику її впровадження в умовах післядипломної освіти;

- *удосконалено* зміст, форми, методи розвитку професійної компетентності педагога-організатора в курсовий та міжкурсовий періоди; уточнено сутність понять "педагогічна компетентність", "професійна компетентність педагога-організатора", "середовище післядипломної освіти", "науково-методичний супровід";

- *подальшого розвитку набули* теоретичні положення щодо розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, сучасні аспекти формування середовища післядипломної педагогічної освіти, а також змісту, форм, методів навчання дорослих.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробці та впровадженні в практику діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти програми "Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації педагога-організатора", методичних рекомендацій "Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період", довідника "Навігатор розвитку професійної компетентності педагога-організатора".

Матеріали дослідження рекомендовані до використання в освітньому процесі післядипломної педагогічної освіти методичними службами різного рівня підпорядкування та для самоосвітньої діяльності педагогів-організаторів з метою забезпечення розвитку їхньої професійної компетентності.

**Результати дослідження** впроваджено в освітній процес Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради (довідка № 01-648 від 25. 09. 2017 р.), Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (довідка № 173 від 06. 10. 2017 р.), Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (довідка № 2/4-791 від 18. 10. 2017 р.), Хмельницького

обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 901 від 26. 10. 2017 р).

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення та результати дослідження представлено на наукових, науково-практичних, науково-методичних конференціях і семінарах різного рівня, зокрема *міжнародних*: "Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу" (Житомир, 2016, очна), "Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти" (Харків, 2016, заочна), "Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень" (Київ, 2017, заочна), "Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації" (Кривий Ріг, 2017, очна), "Forming of moern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms" (Тбілісі, 2017, заочна), "Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти: креативний підхід" (Житомир, 2017, очна); *всеукраїнських*: "Інноваційна діяльність та дослідницько-експериментальна робота в сучасній школі" (Чернівці-Сєверодонецьк, 2017, очна), "Педагогічні здобутки, прорахунки, перспективи" (Херсон, 2017, очна), "Науково-методичний супровід як сучасна технологія розвитку професійної компетентності педагога в післядипломній освіті" (Запоріжжя, 2018, заочна); *регіональних*: "Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі регіону" (Житомир, 2016, очна), "Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону" (Житомир, 2017, очна); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2014-2018); засіданнях кафедри педагогіки й андрагогіки Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради (2014–2018), а також на обласних, міських та районних семінарах і конференціях працівників освіти Житомирської області (2014–2018).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертації висвітлено в 21 одноосібній публікації, серед яких: 6 – у провідних фахових наукових виданнях України, 1 стаття в закордонному періодичному фаховому науковому виданні,

1 стаття в закордонному збірнику міжнародної науково-практичної конференції, 8 публікацій у збірниках матеріалів конференцій і наукових праць та 5 – у виданнях навчально-методичного характеру.

**Структура та обсяг дисертації** відповідає логіці наукового дослідження та складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Текст роботи проілюстрований 14 таблицями та 12 рисунками. Загальний обсяг роботи 403 сторінки, основний зміст дисертації – 207 сторінок. До списку використаних джерел включено 338 найменувань, з яких 17 іноземними мовами.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА

#### *1.1. Особливості діяльності педагога-організатора: історико-педагогічний та професіографічний аспекти*

Закон України "Про освіту" визначає мету повної загальної середньої освіти, що полягає у "всесторонньому розвитку, вихованні та соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальної трудової діяльності та громадянської активності"<sup>1</sup>. Основні аспекти її реалізації обґрунтовано в Концепції "Нова українська школа"<sup>2</sup>. Це актуалізує проблему змістового оновлення освітнього процесу, підвищення вимог до ролі педагогічних фахівців у здійсненні професійної діяльності.

У сучасному закладі загальної середньої освіти серед кадрового потенціалу, поряд із заступником директора з виховної роботи, соціальним педагогом, існує педагог-організатор, який відповідно до посадових обов'язків має безпосередній вплив на якість результатів виховного процесу. Вивчення стану практичної діяльності визначеного фахівця підтверджує її складність та поліфункціональність і вимагає від нього достатньо високого рівня підготовленості. Однак, заклади вищої освіти в Україні не готують педагогів-організаторів, а їхня професійна компетентність починає розвиватися лише після призначення на посаду, через досвід, який не завжди є успішним. Проблема ускладнюється тим, що на сьогодні в освітньому нормативному полі відсутній документ, який містить стандарт, затверджену кваліфікаційну характеристику та посадові обов'язки педагога-організатора. Джерельна база не містить інформації щодо теоретичного обґрунтування змісту його професійної діяльності.

<sup>1</sup> Верховна Рада України, 2017. Закон України «Про освіту». [online]. Відомості Верховної Ради України, № 28-39. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 12 грудня 2017].

<sup>2</sup> Концепція нової української школи, 2016. [online]. Режим доступу: <<http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczya.pdf>> [Дата звернення 08.02.2017].

Тому, на нашу думку, наукове дослідження доцільно розпочати з ретроспективного аналізу виникнення та становлення посади "педагог-організатор" у межах історико-педагогічного аспекту. Це дозволить з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та явищами, системно осмислити глобальні контексти (глобальний феномен – усе пов'язано з усім).

### ***1.1.1. Історико-педагогічний аспект становлення посади "педагог-організатор"***

Посада "педагог-організатор" порівняно з іншими педагогічними спеціалізаціями з'явилася відносно недавно. Аналіз історико-педагогічних джерел дає всі підстави вважати, що її введення пов'язане з отриманням Україною статусу незалежної держави та зміною ідеологічного курсу, що у свою чергу призвело до концептуальних змін у визначенні стратегії розвитку школи та виведення зі штатного розпису посади "старшого піонерського вожатого".

Погоджуємося з думкою Н. Побірченко про те, що радянська педагогіка становить частину історії вітчизняної педагогічної науки, яку не можна вихолостити або стерти з пам'яті, до неї слід звертатися та критично осмислювати<sup>3</sup>. Н. Коляда підкреслює той факт, що майже всі сучасні дитячі та молодіжні об'єднання виростили на цільово-змістових та організаційно-стильових запозиченнях у всесоюзної піонерської та комсомольської організацій радянського періоду й успадкували від них та намагаються відтворити в нових соціально-економічних умовах організаційно-методичні засади, виховні й навчальні пріоритети, принципи управління і т.п.<sup>4</sup>.

Тому, абсолютно логічним, на наш погляд, є припущення, що педагог-організатор, будучи правонаступником піонерського вожатого, поклав початок формуванню нових аспектів організації та функціонування шкільного учнівського об'єднання в національній українській школі.

<sup>3</sup> Побірченко, Н.С. ред., 2010. *Педагогічна наука на сторінках журналу «Советская педагогіка» (1937-1991)*: Бібліографічний покажчик. Умань: ПП Жовтий.

<sup>4</sup> Коляда, Н.М. 2012. *Розвиток дитячого руху в Україні (початок XX ст.-середина 30-х років XX ст.)*: [монографія]. Умань: ПП Жовтий, с. 190.

Вивчення наукових джерел дозволило виявити, що в сучасних наукових працях Н. Педан<sup>5</sup>, Н. Коляди<sup>6</sup>, О. Лісовця<sup>7</sup>, І. Руденко<sup>8</sup> термін "педагог-організатор" уживається як синонім для тлумачення понять керівник дитячого руху, дитячої організації, дитячого об'єднання, піонерського вожатого, соціального педагога та розуміється як функція вихователя й аж ніяк не асоціюється із назвою посади. Так, наприклад, І. Руденко фундатора дитячого руху визначає як педагога-організатора – педагога-вихователя, професіонала в галузі дитячого руху, учасника та організатора життєдіяльності дитячого колективу. Дослідниця вважає, що це не професія і не спеціальність, а функція педагога-вихователя, для реалізації якої потрібні відповідні знання, уміння, навички, тобто спеціальна підготовка. Л. Алієва поняття "піонерський вожатий" пояснює як тип організатора, керівника дитячої самостійності та самодіяльності; педагога-виховника; дорослого лідера в середовищі дітей, старшого друга, наставника, вожака; керівника, члена та активного учасника всіх аспектів життєдіяльності дитячого об'єднання<sup>9</sup>.

На основі ретроспективного аналізу становлення посади "педагог-організатор" виявлено, що такий тип педагога виник на початку XX століття та пов'язаний із зародженням дитячого руху в Україні на принципах скаутингу, традиціях українського козацтва. З'ясовано, що першими організаторами, скаут-майстрами, провідниками були П. Франко, О. Тисовський, І. Чмола, які заснували пластові осередки (1911) та скликали перший з'їзд упорядників пластових гуртків Галичини та Буковини (1914) з метою патріотичного виховання та самовиховання української молоді на засадах християнської моралі<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Педан, Н.В., 2011. Підготовка організаторів дитячого руху в Україні (з досвіду діяльності курсів 20-30-х років століття). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ, вип. 29. с. 118-128.

<sup>6</sup> Коляда, Н.М. 2012. *Розвиток дитячого руху в Україні (початок XX ст.-середина 30-х років XX ст.)*: [монографія]. Умань: ПП Жовтий.

<sup>7</sup> Лісовець О.В. 2011. *Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України*: навчальний посібник. Київ: Академія.

<sup>8</sup> Руденко, І.В. 2008. *Підготовка організаторів дитячого руху в Росії (історико-педагогічний аналіз)*: [монографія]. Москва: Пед. общество России.

<sup>9</sup> Алиева Л. 2007. *Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества*: учебно-методическое пособие. Москва: Институт международных социально-гуманитарных связей.

<sup>10</sup> Охрімчук, Р.М., Шелестова, Л.М. та Кравченко, О.В. 2006. *Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного*: довідник-посібник. Луганськ: Альма-матер.

У довідкових джерелах поняття "провідник" пояснюється як "організатор, керівник чого-небудь"<sup>11</sup>; "той, кому належить провідна, основна роль у чому-небудь; провідник, що вказує дорогу, вожак"<sup>12</sup>.

Отже, зважаючи на вище зазначене, припускаємо, що попередниками педагогів-організаторів стали дорослі, які об'єднували дітей у скаутські загони. Зазначимо, що після встановлення радянської влади на основі більшовицької ідеології (початок ХХ ст.) їх діяльність було заборонено та започатковано нову дитячу піонерську організацію – скаутську за формою й комуністичну за змістом. Її історія розпочалася із заснування перших піонерських загонів, організаторами яких стали колишні досвідчені скаут-майстри М. Пермяков, В. Зорін (Росія), В. Ханкін (Україна). Дослідники дитячого руху саме їх вважають першими піонерськими вожатими, яким вдалося об'єднати пролетарських та безпритульних дітей у засновані піонерські загони, а згодом утворити єдину дитячу організацію (19 травня 1922 року). Дуже швидко діяльність Всесоюзної піонерської організації була поширена по всій території Радянського Союзу. Відповідно, термін "*піонерський вожатий*" отримав припис "*старший*" й починав вживатися в контексті функціонування дитячої організації<sup>13</sup>.

За даними досліджень А. Нікульчикова, у Радянському Союзі в 1924 році нараховувалося 11200 вожатих, а в 1926 – 54% від їх загальної кількості – становили молоді робітники<sup>14</sup>. Стрімке поширення піонерського руху вимагало його кадрового супроводу. Дитяча піонерська організація потребувала організатора (бажано комсомольця чи комуніста) – політично грамотного, освіченого (а рівень освіти переважної більшості тогочасних дитрухівців був досить низький), який володів би основами дитячого комуністичного руху, педагогічної майстерності та вмів співпрацювати з дітьми<sup>15</sup>. Актуалізувалася проблема якості підготовки піонерського вожатого. Це свідчить про зростаючу роль піонерського вожатого у вихованні

<sup>11</sup> Білодід, І.К. ред., 1970-1980. *Словник української мови*. Київ: Наукова думка.

<sup>12</sup> Ожегов, С.И. 1990. В: Н. Ю. Шведова, ред. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык.

<sup>13</sup> Бруднов, А., Будов, А., Газман, О. та ін. 1986. *Книга вожатого*. Київ: Молодь.

<sup>14</sup> Никульчиков, А.Н., 2009. Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект. *Сибирский педагогический журнал*, № 10, с. 218-223.

<sup>15</sup> Коляда, Н.М., 2012. Становлення та розвиток системи підготовки організаторів дитячого руху в Україні (1922–1936 рр.). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 3, с. 159-162.

підростаючого покоління на ідеях комуністичної ідеології та політизацію освіти. У зв'язку з цим безпосереднє керівництво піонерською організацією було делеговане до повноважень комсомольських органів, що передбачало узгоджену співпрацю з управліннями народної освіти з питань добору та професійного становлення піонерських кадрів.

Вивчення літературних джерел доводить те, що посилення впливу комуністичної ідеології на виховання підростаючого покоління сприяло вдосконаленню та розвитку системи підготовки вожатих. З лютого 1928 року було започатковано діяльність Всесоюзних, республіканських, обласних курсів для старших піонерських вожатих. У тому ж році в Академії комуністичного виховання імені Н. Крупської відкрито позашкільне відділення, яке пізніше зіграло провідну роль у підготовці наукових і практичних кадрів піонерських працівників. Цей факт свідчить про те, що кадрова політика здійснювалася на науковій основі та передбачала професійний розвиток усієї вертикалі працівників.

Відповідно до завдань та політики держави здійснювалася робота з розширення кадрового складу та їх підготовки. Так, у 1929 році комсомолом проведено мобілізацію п'ятдесяти тисяч комсомольців-виробничників для роботи піонерськими вожатими<sup>16</sup>, а в 1931 році розпочала навчання Всесоюзна школа з підготовки керівних кадрів піонерського руху, на місцях відкривалися курси підготовки та перепідготовки робітників без відриву від виробництва.

Піонерський рух стрімкими темпами починає інтегруватися в навчально-виховний процес шкіл, де розгортають свою діяльність форпости (об'єднання окремих учнів-піонерів та жовтенят школи з метою організованого проведення піонерського впливу на інших учнів і школу) під керівництвом вожатих-виробничників<sup>17</sup>.

Дослідники (Н. Коляда, Н. Педан, І. Руденко та інші) зазначають, що, саме починаючи з середини 30-х років XX ст., з огляду на посилення політико-виховної роботи серед учнів, відбулася монополізація школи піонерською організацією. Вона

<sup>16</sup> Бруднов, А., Будов, А., Газман, О. та ін. 1986. *Книга вожатого*. Київ: Молодь.

<sup>17</sup> Коляда, Н.М., 2011. Піонерський форпост як провідна форма організації дитячого руху (20–30-ті роки XX ст.). *Історико-педагогічний альманах*, вип. 2. Умань: УДУ ім. Павла Тичини, с. 72-76.

отримала статус єдиної, уніфікованої, пришкільної структури, діяльність якої передбачала наставництво комсомолу. Через це комуністична влада змінює статус вожатого-виробничника та переводить його в розряд педагогічного працівника з постійним місцем роботи в навчальному закладі, де він стає офіційним керівником піонерської дружини та несе персональну відповідальність як член ВЛКСМ за результати поставлених завдань. Відповідно до постанови Бюро ЦК ВЛКСМ (1935 р.) посада "старшого вожатого" офіційно вводиться до штатного розпису працівників школи.

Організатори піонерського руху розуміють, що вожатий-виробничник, часто без освіти, не зможе повною мірою зреалізувати всі ті вимоги, які перед ним ставляться державою, посилюють його підготовку та закладають підвалини системи неперервної цілеспрямованої освіти кадрів. Повсюдно відкривалися курси, проводилися семінари, наради тощо. Саме в таких формах, розрахованих на оперативний розгляд актуальних проблем та пошук шляхів їх вирішення, основна частина старших піонерських вожатих того часу засвоювала ази піонерської роботи<sup>18</sup>. Обов'язковою вимогою було вивчення основ ідеології комуністичного виховання, акцентувалася увага на самоусвідомленні важливості політичного розвитку держави, фізичній підготовці, виконанні норм ГПО, отриманні освіти (не нижче середньої), знанні програми роботи школи тощо.

Основні тенденції вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації організаторів дитячого руху в період з 1922-1936 рр. полягали в наданні переваг стаціонарним формам підготовки з підсиленою педагогічною складовою<sup>19</sup>.

Відтак посада піонерського вожатого, яка на початкових етапах передбачалася як комсомольське доручення, поступово починала набувати професійних педагогічних ознак. До змісту його підготовки та навчання все більше включалися питання з теорії педагогіки, педології, психології, соціального будівництва, змісту

---

<sup>18</sup> Коляда, Н.М., 2012. Становлення та розвиток системи підготовки організаторів дитячого руху в Україні (1922–1936 рр.). Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки, № 3, с. 159-162.

<sup>19</sup> Коляда, Н.М., 2014. Підготовка та підвищення кваліфікації організаторів дитячого руху в Україні (20-30-ті роки ХХ ст.). Педагогічний альманах, вип. 24, с. 257-263.

загонової роботи тощо. Ключова увага фокусувалася на педагогічних аспектах діяльності та особистісних якостях піонерського вожатого.

Вивчення наукових праць (Л. Алієва) дозволило виявити характеристики ідеального образу піонерського вожатого як самовідданого лєнінця, який має достатню загальноосвітню та політичну підготовку, готовий постійно та наполегливо працювати над собою, володіє необхідними знаннями та навичками, уміє вчитися, є гарним організатором, виховує піонерів у праці, залучає їх до суспільно корисної діяльності. Він віддано служить своєму народові, завжди перший у роботі, навчанні, авторитетний у колективі, керівник, старший товариш, друг, любить роботу з дітьми, добре знає піонерів, їх інтереси, запити, можливості<sup>20</sup>.

Відповідно до умов радянського періоду сенс професійної діяльності піонерського вожатого завжди був нерозривно пов'язаний із ідеологією комуністичної партії, тому питання його професіоналізму постійно розглядалися на державному рівні як першочергові. Навіть у роки Другої світової війни, з огляду на те, що більшість піонерських вожатих було мобілізовано для участі в бойових діях або для здійснення тилкових робіт, питання збереження кадрового потенціалу не втрачало першорядності, тому ще до закінчення війни відбувалося відновлення діяльності республіканських та міжобласних шкіл вожатих; розроблювалися спеціальні програми, які містили питання теорії та практики організації піонерської діяльності в контексті тогочасних історичних подій, передбачалися практичні та семінарські заняття. Після засвоєння кожної теми вівся облік отриманих знань<sup>21</sup>. У складний післявоєнний час подальше піднесення роботи піонерської організації її керівництво пов'язувало із роллю піонерського вожатого, який мав стати позитивним прикладом для наслідування.

Дослідження історико-педагогічного аспекту особливостей діяльності педагога-організатора дозволяє констатувати, що, починаючи із 50-х років, у Радянському Союзі утворилася стійка система підготовки вожатих: центральні

---

<sup>20</sup> Алиева, Л. 2007. *Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества: учебно-методическое пособие*. Москва: Институт международных социально-гуманитарных связей.

<sup>21</sup> Никульчиков, А.Н., 2009. Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект. *Сибирский педагогический журнал*, № 10, с. 218-223.

курси піонерських працівників, відділення піонерських вожатих у педагогічних училищах, на шестимісячних курсах. З 1966 року в педагогічних інститутах почали функціонувати історико-педагогічні факультети, а в педагогічних училищах – відділення, де готували вчителя історії та методиста з піонерської роботи; учителя і старшого вожатого<sup>22</sup>. В. Лебединським було науково обґрунтовано теорію та методику піонерської та комсомольської роботи як галузі педагогіки та нової навчальної дисципліни для вищих навчальних закладів, педагогічних училищ<sup>23</sup>. На державному рівні затверджується "Положення про старшого та загонового піонерського вожатого Всесоюзної піонерської організації" (1967 р.), де офіційно визначається його роль і місце в системі виховної роботи школи, ухвалюється перелік повноважень, розширюються функціональні обов'язки та запроваджується обов'язкова процедура атестації. Здійснюється подальше вдосконалення змісту підготовки вожатого та з'являється нова форма – інструктивно-методичний збір, який було розроблено групою науковців під керівництвом І. Іванова та Ф. Шапіро.

На початку 70-х років XX століття в Радянському Союзі налічувалося 24 заклади вищої освіти та 157 педагогічних училищ, які готували дипломованих спеціалістів з питань комуністичного виховання<sup>24</sup>. Водночас, створювалися комсомольські школи всесоюзного та республіканського масштабу, курси в інститутах удосконалення вчителів та запроваджувалися постійно діючі школи вожатих у будинках та палацах піонерів, проводилися серпневі семінари й табірні збори. Система підготовки старших піонерських вожатих остаточно стала складовою системи педагогічної освіти, а їх педагогічна (виховна) діяльність – однією з основоположних функцій. В. Сухомлинський надавав особливого значення ролі піонерського вожатого у вихованні підростаючого покоління та вважав, що ним "повинен бути самий досвідчений педагог, досконало володіючий парною педагогікою (без лапок), яка в нинішніх умовах визначає культуру педагогічної

<sup>22</sup> Бруднов, А., Будов, А., Газман, О. та ін. 1986. *Книга вожатого*. Київ: Молодь.

<sup>23</sup> Лебединский, В.В. ред., 1979. *Теория и методика пионерской работы*: учеб. пособие для учащихся пед. училищ. Москва: Просвещение.

<sup>24</sup> Бруднов, А., Будов, А., Газман, О. та ін. 1986. *Книга вожатого*. Київ: Молодь.



праці. Він справжній духовний наставник кожної людини, він учить жити, відкриває людині очі на світ і насамперед на саму себе"<sup>25</sup>.

Уперше в 1985 році представниками педагогічної науки було здійснено дослідження змістової моделі діяльності вожатого, яка розкрила значимість його ролі та дозволила схарактеризувати означеного працівника як політичного наставника, що має безпосередній вплив на світогляд, мораль, характер та громадянську позицію школярів, володіє певним потенціалом педагогічних, психологічних, соціально-психологічних та управлінських знань<sup>26</sup>. Є. Соколовою та В. Павловим<sup>27</sup> (1986 р.) обґрунтовано професіограму піонерського вожатого. Вона включала характеристику професії та сукупність вимог до працівника, професійно-значимі знання та вміння вожатого, де мета його діяльності корелювала з цілями піонерської організації, спрямованими на формування особистості школяра як активного будівника комуністичного суспільства та підготовку зміни та резерву ВЛКСМ<sup>28</sup>.

Аналіз наукових досліджень та вище зазначене дозволяє взяти до уваги той факт, що на початку 80-х років XX ст. в радянській системі освіти було сформовано інститут піонерських вожатих. Їх підготовка спрямовувалася на формування висококваліфікованого спеціаліста на основі теорії наукових знань про виховання, психології та педагогічної практики.

Попри позитивні досягнення, саме в 70-80-х рр. надмірна педагогізація діяльності піонерського вожатого призвела до негативних тенденцій, які сприяли закріпленню його авторитарної позиції, зазначає А. Кирпичник<sup>29</sup>.

О. Волохов, О. Леденьов, І. Фришман вважають, що змістовий конфлікт у позицію піонерського вожатого було закладено ще на початку виникнення цієї посади, коли він, як вожатий, виконував почесне доручення комсомолу на

<sup>25</sup> Сухомлинский В.О., 2008. Наша добрая самья (Записки пионервожатого). В: О.В. Сухомлинской, ред. *Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы*. Харьков: Акта, с. 31-33.

<sup>26</sup> Никульчиков, А.Н., 2009. Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект. *Сибирский педагогический журнал*, № 10, с. 218-223.

<sup>27</sup> Соколова, Э.С. и Павлов, В.П. 1990. *Профессия – пионерский вожатый: профессионаграмма и ее применение в работе с кадрами*. Москва: ВКШ.

<sup>28</sup> Никульчиков, А.Н., 2009. Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект. *Сибирский педагогический журнал*, № 10, с. 218-223.

<sup>29</sup> Трухачева, Т.В. и Кирпичник, А.Г. 2004. *Социокинетика: Лидерство в детском движении: время и ценности*. Москва: Комитет общественных связей г. Москвы, с. 464.

громадських засадах, а трохи згодом у процесі розвитку діяльності перейшов у категорію працівника народної освіти і став педагогічним працівником<sup>30</sup>. При цьому вчені стверджують, що такої професії як піонерський вожатий ніколи не існувало.

Суспільна криза 90-х років XX ст. змінила спосіб виробництва та ідеологію, що призвело до розвалу структур, які обслуговували конкретний історичний тип виховання. Н. Коляда<sup>31</sup>, спираючись на думку А. Кирпичника, Т. Трухачова та інших науковців зазначає, що означена ситуація стала причиною руйнування системи комуністичного виховання.

Вивчення наукових джерел дозволяє припустити, що посада старшого піонерського вожатого автоматично втратила належний статус і визначення у відповідних нормативно-правових документах. Однак дитяче об'єднання в загальноосвітніх навчальних закладах залишилося й потребувало педагогічного супроводу, тому однією з перших змін, відповідно до Постанови колегії Міністерства праці УРСР від 29.03.1991 р. № 25 "Про умови оплати праці та розміри ставок заробітної плати й посадових окладів працівників народної освіти в Українській РСР" замість посади "старший піонерський вожатий" з 1 квітня 1991 р. було введено посаду "педагог-організатор" <sup>32</sup>. Слід зазначити, що зміни відбулися лише в штатних розписах навчальних закладів. Насправді працівники були автоматично переведені з однієї посади на іншу без будь-якої підготовки чи перекваліфікації. Ускладнював ситуацію той факт, що в умовах стратегічної невизначеності освітньої політики щодо процесу виховання більшість піонерських вожатих з вищою освітою перейшли на посаду вчителя-предметника, а ті, що були переведені або новопризначені на посаду педагога-організатора у своїй більшості не мали педагогічної освіти та практичного досвіду роботи.

<sup>30</sup> Волохов, В.А., Леденев, О.В. и Фришман, И.И. 2015. *Вожатская наука созидания: Формат 3D*: сборник научно-практических материалов. Н. Новгород: ООО «Педагогические технологии-НН».

<sup>31</sup> Коляда, Н.М., 2010. Підготовка організаторів дитячого руху: уроки минулого та перспективи та майбутнє. В: Н.С. Побірченко, ред. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць УДПУ Умань: ПП Жовтий, с. 189–197.

<sup>32</sup> *Про умови оплати праці та розміри ставок заробітної плати й посадових окладів працівників народної освіти в Українській РСР*: Постанова колегії Мінпраці УРСР від 29.03.1991 р. № 25. [online]. Режим доступу: <<http://zakon.pedrada.com.ua/regulations/1521/8456/10575/468994/>> [Дата звернення 14.12.2015].

Аналіз кадрового складу слухачів курсів підвищення кваліфікації відповідно до Книги реєстрації слухачів курсів Житомирського ОППО (1986-2000 рр.) (див. рис. 1.1) підтверджує, що на посадах педагогів-організаторів залишилися особи, більша частина яких не мала педагогічної освіти, тобто логічно була не готова до виконання трудових обов'язків.

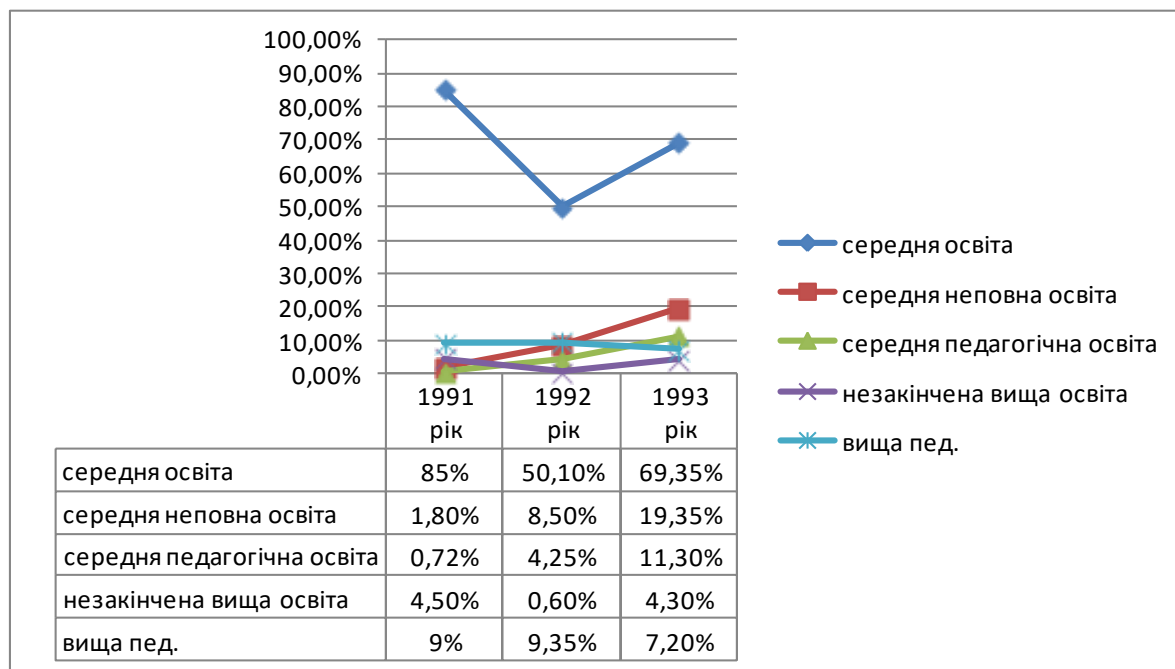


Рис. 1.1. Аналіз рівня освіти педагогів-організаторів (курси підвищення кваліфікації (1991-1993 рр.)

Слід зазначити, що піонерський вожатий здійснював свою професійну діяльність відповідно до відпрацьованої на рівні держави методики комсомольської та піонерської роботи, завердженого календаря всесоюзних та республіканських заходів, оглядів, рейдів, конкурсів, "піонерських маршів" тощо. Його посадові обов'язки стосувалися керівництва піонерською дружиною навчального закладу та були чітко визначені відповідно до комуністичної ідеології та затверджені у відповідних документах. Усе це свідчить про добре налагоджену систему формування поколінь радянських людей, які, беззаперечно, мали бути готові до виконання завдань партії. У зв'язку з декомунізацією процесу виховання, відсутністю єдиної державної стратегії, закріпленої в нормативно-правових документах, було втрачено ціннісне ставлення до діяльності педагога-організатора.

Ситуація, що склалася, потребувала нагального вирішення, тому в 1992 р. вперше на рівні Міністерства освіти і науки України було розроблено та затверджено кваліфікаційні характеристики<sup>33</sup> та орієнтовні посадові обов'язки педагога-організатора по роботі з дитячими об'єднаннями та організаціями<sup>34</sup>. Цей факт засвідчує, що посада закріпилася законодавчо та розпочала своє становлення.

Подальша модернізація освітньої політики в Україні сприяла вдосконаленню вимог до професійної компетентності педагогічних кадрів означеного типу, вносилися зміни до нормативно-трудового законодавства. Було офіційно затверджено посаду "педагог-організатор" у національному класифікаторі професій під кодом КП-2359.2<sup>35</sup> у розділі освіти.

Аналіз нормативних освітянських документів дозволяє прослідкувати, як змінювалися вимоги до педагога-організатора.

Починаючи з 1992 року<sup>36</sup>, відповідно до кваліфікаційної характеристики, на посаду призначали особу з середньою спеціальною або вищою педагогічною (гуманітарною) освітою, як виняток, іншою вищою освітою. У 1996 р. офіційно визначено право на атестацію як педагогічного працівника з присвоєнням відповідної кваліфікації.

Дослідження історико-ретроспективних аспектів становлення посади "педагог-організатор" дозволяє дійти висновку про те, що вона була введена в штатний розпис навчальних закладів замість скасованої посади піонерського вожатого, яка автоматично втратила свою значимість у зв'язку зі зміною політичної ідеології України та виділити основні періоди її становлення (див. дод. А).

Систематизація та аналіз досліджуваних літературних джерел дозволяє дійти висновку, що спільним для педагога-організатора та старшого піонерського

---

<sup>33</sup> Кваліфікаційна характеристика педагога-організатора. 1992. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, № 22, с. 26-27.

<sup>34</sup> Орієнтовні посадові обов'язки педагога-організатора по роботі з дитячими об'єднаннями та організаціями: інструктивно-методичний лист. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, № 23, с. 20-21.

<sup>35</sup> Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики, 2010. *Класифікатор професій ДК 003:2010 (чинний) станом на 26.10.2017 р.* [online]. Режим доступу: <[https://hrliga.com/docs/327\\_KP.htm](https://hrliga.com/docs/327_KP.htm)> [Дата звернення 13 квітня 2017].

<sup>36</sup> Орієнтовні посадові обов'язки педагога-організатора по роботі з дитячими об'єднаннями та організаціями: інструктивно-методичний лист. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, № 23, с. 20-21.

вожатого виявилася професійна спрямованість на організацію процесу позаурочної виховної діяльності з учнями в навчальному закладі. Однак, в основі діяльності піонерського вожатого лежали комуністичні ідеали виховання радянської людини, а педагог-організатор у своїй роботі керується ключовими ідеями гуманістичної парадигми освіти та основними аспектами національного виховання, де найбільшою цінністю є людина, її всебічний особистісний розвиток. Це значною мірою вплинуло на зміст діяльності педагога-організатора, незважаючи на запозичення й застосування традиційних форм і методів її здійснення та висунуло підвищені вимоги до його професійної компетентності.

Отже, вище зазначене, мета та завдання дослідження потребують об'єктивного обґрунтування сучасних вимог до змісту професійної діяльності, уточнення посадових обов'язків та розробки професіограми педагога-організатора.

### ***1.1.2. Сучасні вимоги до змісту професійної діяльності педагога-організатора***

Вивчення та аналіз Типового положення про атестацію педагогічних працівників<sup>37</sup> (2010) засвідчує, що педагог-організатор – це фахівець, який отримав вищу педагогічну освіту, незалежно від спеціалізації, підлягає атестації, має право на присвоєння відповідної категорії (педагогічного звання "педагог-методист") за її результатами. Ураховуючи основні положення вище зазначеного документа, розроблено його кваліфікаційну характеристику (див. дод. Б).

З'ясуємо лексичне значення слів у назві посади "педагог-організатор". Довідникові джерела поняття педагог трактують як (грецьк. *paidagogós* – вихователь, від *país*, родовий відмінок *paídós* – дитя і *ágo* – веду, виховую) той, хто має здібності навчати, виховувати та проявляє це у своїй діяльності; особа, яка веде викладацьку й виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки<sup>38</sup>. Організатор – у

<sup>37</sup> Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. *Типове положення про атестацію педагогічних працівників (зі змінами)* [online]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1417-13> [Дата звернення 29 квітня 2017].

<sup>38</sup> Білодід, І.К., 1970-1980. *Словник української мови*. Т 5. Київ: Наукова думка, с. 739.

свою чергу визначається як той, хто організовує, засновує, налагоджує або впорядковує що-небудь. // Той, хто має здібності до організаційної роботи<sup>39</sup>.

Долучаємося до думки А. Лутошкіна про те, що у функціональній діяльності педагога й педагога-організатора дуже багато спільного. Дослідник стверджує, що гарний педагог обов'язково повинен бути організатором, а здібний педагог-організатор не може не бути педагогом тому, що йому доводиться виховувати інших, передавати їм знання організаторської, суспільної роботи, самому бути зразком організованості, підготовленості, дисциплінованості. Вочевидь, зазначає А. Лутошкін, – це людина, яка здатна внести певний порядок у будь-яку справу завдяки організаторському таланту, умотивовано "повести за собою". Відповідно до розміщення слів у назві посади – організаторська робота ніби знаходиться в підпорядкуванні іншої – педагогічної, яка збагачує сенс і розширює поле діяльності, та насправді вони є повноцінними партнерами в процесі виховання<sup>40</sup>.

Вивчення стану практичної діяльності сучасного педагога-організатора в освітніх закладах Житомирської області та в процесі підвищення кваліфікації доводить, що визначений працівник є фахівцем, який інтегрує в собі педагогічний фах за освітою та професійно-організаторські компетенції за змістом діяльності, що відповідають особливостям виховної й організаторської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього простору, охоплюючи як дітей, так і дорослих. Його рольовий репертуар є дуже різноплановим та вимагає особливих здібностей, фізичного та морального напруження в реалізації поставлених професійних завдань. Педагог-організатор виконує ролі педагога, вихователя, організатора, психолога, тьютора, консультанта, артиста, сценариста, постановника, експерта та виступає певним джерелом знань і досвіду для партнерів діяльності.

Мета та основні аспекти наукового пошуку зумовлюють необхідність обґрунтування професіограми педагога-організатора. Це дозволить отримати повне уявлення про зміст його професійної діяльності; описати вимоги до особистісних

<sup>39</sup> Білодід, І.К., 1970-1980. *Словник української мови*. Т. 5. Київ: Наукова думка, с. 108.

<sup>40</sup> Лутошкин, А.Н. 1981. *Как вести за собой. Старшеклассникам об основах организаторской работы*. Москва: Просвещение.

характеристик, які сприятимуть оптимальним результатам праці; окреслити систему необхідних та достатніх знань, умінь, навичок. Визначене завдання стало основою для побудови змістової структури професійної компетентності педагога-організатора та моделі її розвитку в умовах післядипломної освіти. Уважаємо, що розроблена професіограма слугуватиме орієнтованою базою для співвідношення вимог до професії та особистісних ресурсів, систематизації та аналізу змісту власної педагогічної діяльності, чіткого розуміння виконуваних посадових обов'язків, стане основою для проектування траєкторії розвитку професійної компетентності на певних етапах упродовж професійної діяльності.

Загальні теоретичні аспекти професіографічного підходу обґрунтовано в працях Є. Гарбера, Е. Зеєра<sup>41</sup>, О. Іванової, К. Платонова, Е. Климова<sup>42</sup>, А. Маркової<sup>43</sup> та інших. Дослідження змісту педагогічної діяльності на основі зазначеного підходу висвітлено О. Дубасенюк, С. Вітвицькою, І. Жерносеком, В. Сластьоніним<sup>44</sup>, О. Щербаковим<sup>45</sup> та ін.

А. Маркова, вивчаючи психологію професіоналізму, під професіограмою пропонує розуміти науково обґрунтовані норми та вимоги професії до видів професійної діяльності та якостей особистості фахівця, які дозволяють йому ефективно виконувати вимоги професії, отримувати необхідний для суспільства продукт і водночас створювати умови для розвитку особистості самого працівника<sup>46</sup>.

І. Жерносек розглядає професіограму як опис сукупності систематизованих, науково обґрунтованих структурованих теоретичних знань і практичних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання тієї чи іншої спеціалізованої діяльності або посадових функціональних обов'язків, а також визначені моральні та

<sup>41</sup> Зеєр, Э.Ф., Павлова, А.М. и Садовникова, Н.О. 2004. *Профориентология: теория и практика*: учебное пособие. Москва: Академический проект.

<sup>42</sup> Климов, Е.А. 2010. *Психология профессионального самоопределения*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия».

<sup>43</sup> Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», с. 23-26.

<sup>44</sup> Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И. и Шиянов, Е.Н. 2000. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Школа-Пресс.

<sup>45</sup> Щербаков, А.И. ред., 1979. *Краткая профессиограмма учителя математики средней общеобразовательной школы (методические рекомендации)*. Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена.

<sup>46</sup> Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», с. 15.

психолого-фізіологічні риси, адекватні умовам праці і вимогам часу на конкретному історичному етапі розвитку суспільства<sup>47</sup>.

О. Антонова серед базових понять педагогіки виділяє поняття "професіограма вчителя" та пояснює його як систему вимог, що ставить професія до людини, як своєрідний паспорт спеціаліста, що має кваліфікаційну характеристику, визначає обсяг і науково обґрунтоване співвідношення громадсько-політичних, соціальних і психолого-педагогічних знань, програму педагогічних і методичних умінь і навичок, необхідних у педагогічній діяльності<sup>48</sup>.

Спеціальною картою, яка містить розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності в професії, її окремих вимог і професійно-важливих якостей, якими повинен володіти працівник, уважає професіограму Я. Крушельницька. До її змісту дослідниця відносить: загальні відомості про професію та її динаміку у зв'язку з розвитком науки і техніки; соціальне та економічне значення; виробничу характеристику професії; опис трудового процесу; санітарно-гігієнічні умови праці з виділенням професійних шкідливостей і переліком фізіологічних умов та медичних протипоказань; перелік обсягу знань і вмінь, з виділенням тих, що визначають професійну майстерність; характеристику видів і тривалості професійного навчання, можливості підвищення кваліфікації; психограму<sup>49</sup>.

Наукові джерела містять інформацію про існування досліджень різних типів професіограм. Найбільш поширеною є систематизація, здійснена О. Івановою, яка виділила інформаційні, діагностичні, конструктивні, методичні, діагностичні.

На основні аналізу основних підходів до змісту та структури побудови професіограм, А. Маркова виділила наступні: комплексні (К. Платонов, Ю. Котелова та ін), аналітичні (О. Іванова), психологічно орієнтовані (Є. Гарбер, В. Козача), модульні (В. Гаврилов), задачно-особистісні (А. Маркова). Крім цього, дослідниця обґрунтувала алгоритм вимог до їх моделювання, а саме: визначення предмета та результату праці; опис системи професійної діяльності з точки зору

<sup>47</sup> Жерносек, І.П., 2004. Професіограма директора школи нового типу: ліцею, гімназії, колегіуму. *Управління освітою*, № 92, с. 8-9.

<sup>48</sup> Антонова, О.Є., 2001. Словник базових понять курсу "Педагогіка". В: О.А. Дубасенюк, ред. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник*. Житомир: Житомир.держ.пед.ун-тет, с. 240.

<sup>49</sup> Крушельницька, Я.В. 2003. *Фізіологія і психологія праці*: Підручник. Київ: КНЕУ, с. 211.



результатів праці; опис професії в цілісній системі характеристик; зазначення можливих траєкторій професійного розвитку особистості; зазначення можливих траєкторій розвитку в професії; показ можливих перспективних змін у самій професії; направленість на вирішення практичних задач; опис необхідних некомпенсованих психологічних професійних якостей, а також психологічних якостей людини, які відсутні, але можуть бути компенсовані. До змістових компонентів професіограми А. Маркова пропонує включати трудограму (опис праці в професії) та психограму (опис людини праці в професії).<sup>50</sup> Ю. Чернова та В. Щипанов вважають, що для більш точного та повного опису праці до змісту означеного документа слід додати ще одну складову – соціограму – опис особистості в професії<sup>51</sup>.

Беремо до уваги основні принципи побудови професіограм (Є. Гарбер та В. Козача), а саме: комплексності, цілеспрямованості, типізації, диференціації, реальності, перспективності, надійності (екстремальні умови праці, стресовість), науковості<sup>52</sup>. Сучасні психологи вважають, що цей перелік є не повним, тому пропонують доповнити його принципами: етичності, системної детермінації (залежність професійної діяльності від організації умов, у яких працює суб'єкт праці), конкретності, цілісності, діяльнісного опосередкування<sup>53</sup>.

Вивчення та аналіз наукових праць засвідчує, що серед педагогічних професій дослідниками було розроблено загальну професіограму вчителя (Н. Кузьміна, О. Щербаков), класного керівника (М. Болдирев, С. Максимюк<sup>54</sup>, О. Шквир<sup>55</sup>), директора школи (І. Жерносек), соціального педагога, педагога-організатора (В. Синявський)<sup>56</sup> та інші. За своєю класифікацією існуючі професіограми найчастіше належать до змішаного типу.

<sup>50</sup> Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», с. 23-26.

<sup>51</sup> Иванова, А.В., 2013. Профессиограмма как эталонная модель специалиста. *Актуальные вопросы современной педагогики*: матер. III междунар. науч. конф. Уфа: Лето, с. 154-155.

<sup>52</sup> Гарбер, Е.И. и Козача, В.В. 1992. *Методика профессиографии*. Саратов: Изд-во СГУ.

<sup>53</sup> Носкова, О.Г. 2004. *Психология труда*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», с. 40.

<sup>54</sup> Максимюк, С.П. 2009. *Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Кондор.

<sup>55</sup> Шквир, О.Л., *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва*: автореф. дис. Кандидата пед. наук. Житомир: ЖДТУ ім. Івана Франка.

<sup>56</sup> Синявський, В.В. 2014. *Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування*: метод. посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, с. 32-47.

Отже, професіограма педагога-організатора – це детальний опис, еталон педагогічної праці, окресленої через систему вимог, які вона ставить до людини, включаючи основні особистісні характеристики, особливості мисленєвих процесів, необхідні та достатні групи знань, умінь, навичок, якими повинен володіти фахівець для якісного виконання педагогічних функцій.

Посаду "педагог-організатор" відносимо до педагогічних професій, тому уявляємо її як цілісний феномен, що розвивається в історичних та соціально-економічних аспектах, характеризується змінами, які відбулися у сфері педагогічної праці, в інституті професії.

Ураховуючи викладені попередньо положення, нами розроблено комплексну *професіограму педагога-організатора*, яка є гнучкою мобільною відкритою та може змінюватися з огляду на освітні стандарти та вимоги ринку праці.

Відповідно до теоретичних напрацювань щодо опису та класифікації професій (В. Гаврилов<sup>57</sup>, Є. Климов<sup>58</sup>, О. Носкова), відносимо посаду "педагог-організатор" до типу професій "людина-людина", яка в контексті модульного підходу належить до соціономічних підтипів, де провідним предметом праці є інша людина, а стрижнем діяльності виступає її особистісний розвиток. За оцінкою мети професійних задач визначений феномен має ознаки класу гностичних (орієнтація в інформаційних потоках, інноваціях, самоконтроль та якість власної діяльності та учнів, вирішення проблемних ситуацій засобами творчого підходу тощо), перетворювальних (вплив на розвиток дітей, саморозвиток, зміна освітнього середовища та ін.), пошукових (автономна діяльність з удосконалення процесу виховання, вирішення непередбачуваних ситуацій).

Специфіка професійної діяльності зазначеного фахівця на сучасному етапі має подвійну спрямованість – виховання та розвиток учнів й організацію змісту позаурочної діяльності в закладі загальної середньої освіти відповідно до стратегій реформування освітнього процесу, визначених Концепцією нова українська школа.

---

<sup>57</sup> Гаврилов, В.Е., 1987. Использование модульного подхода для психологической классификации профессий в целях профориентации. *Вопросы психологии*, № 1, с. 111-117

<sup>58</sup> Климов, Е.А. 2010. *Психология профессионального самоопределения: учебное пособие*. Москва: Издательский центр «Академия».

Вище зазначене акцентує увагу на необхідності розкриття нового типу професійної діяльності, яка відображає динамічність, прогностичність, перспективність та розвиток професійної компетентності, необхідної для її реалізації.

Відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників (2010 р.) основною умовою призначення на посаду "педагог-організатор" є наявність вищої педагогічної освіти незалежно від здобутої спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.

У професійній діяльності педагог-організатор підпорядкований директору навчального закладу, заступнику директора з виховної роботи, співпрацює з класними керівниками, учителями-предметниками, батьками та іншими зацікавленими особами.

*Мета* професійної діяльності полягає в організації та здійсненні виховання, навчання та розвитку учнів у контексті освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти в позаурочний час.

*Об'єктом праці* педагога-організатора є учень (учнівське об'єднання).

*Предметом праці* виступає організація процесу життєдіяльності учнів у позаурочний час у контексті освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

Серед *основних видів* діяльності виділяємо навчальну, виховну, розвивальну, комунікативну.

Звертаємо увагу на особливості *умов праці та трудового циклу*, що характеризуються високим рівнем відповідальності, психофізіологічної та емоційної напруги (можливість конфліктних, форс-мажорних обставин та нестандартних ситуацій; велика кількість соціальних контактів, виступів перед аудиторією, швидка змінюваність видів та форм праці); високим рівнем відповідальності за формування середовища виховання учнів; робоче місце розосереджене в просторі навчального закладу (робочий кабінет, клас, виховна освітня діяльність за межами закладу); безпосередня підпорядкованість керівництву закладу освіти та співпраця з класними керівниками, психологом, соціальним педагогом, учителями початкових класів,

вихователями груп продовженого дня, батьками, працівниками закладів позашкільної освіти та іншими.

Навчання та професійне зростання за професією передбачає обов'язкове підвищення кваліфікації та атестацію не менше одного разу на 5 років, за результатами якої визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюються кваліфікаційні категорії, педагогічні звання.

Відповідно до основних положень професіографічного підходу визначаємо застереження та протипоказання до яких відносимо професійну непридатність за станом здоров'я; низький рівень активності; відсутність організаторських здібностей, самоконтролю; емоційну нестійкість; аморальність; наявність негативних звичок; флегматичність; безвідповідальність; пасивність; надлишкову помисливість; знижену пізнавальну активність, нерозвинену уяву, слабку пам'ять, замкнутість, ригідність мислення (нездатність змінювати способи вирішення професійних завдань відповідно до мінливих умов середовища).

З огляду на те, що на сьогодні не існує офіційно затвердженого стандарту посади "педагог-організатор", розробляючи кваліфікаційну характеристику означеного працівника, нами було враховано Наказ МОН України від 01. 06. 13 року № 665 "Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів", хоча він втратив чинність згідно з Наказом МОН України від 17. 10. 14 року № 1183. Крім цього, в межах педагогічного експерименту під час курсів підвищення кваліфікації було проведено опитування слухачів, які належать до категорій педагогів-організаторів, заступників директорів закладів загальної середньої освіти з виховної роботи, директорів закладів загальної середньої освіти з проблеми визначення посадових обов'язків педагога-організатора. На основі систематизації та аналізу отриманих матеріалів пропонуємо наступний перелік завдань та обов'язків:

- організація виховної та організаційно-масової роботи з учнями;
- педагогічний супровід діяльності органів учнівського самоврядування;
- організація змістового дозвілля учнів відповідно до визначених завдань та планів роботи закладу загальної середньої освіти;

- створення умов для розвитку здібностей та обдарувань учнів;
- надання педагогічним працівникам і дитячим колективам організаційної допомоги в підготовці масових заходів;
- здійснення взаємодії учнівської спільноти з батьківським активом, позашкільними навчальними закладами, дитячими, молодіжними об'єднаннями, громадськими організаціями тощо;
- вивчення та впровадження в освітній процес нових форм, методів та технологій проведення організаційно-масових заходів;
- постійне підвищення власного професійного самовдосконалення, самоосвітня діяльність;
- участь у роботі педагогічної ради;
- внесення пропозицій до плану роботи закладу загальної середньої освіти;
- ведення необхідної документації за встановленою формою (в межах компетенції) та забезпечення її зберігання.

Вище визначений перелік обумовлює виділення основних функцій професійної діяльності педагога-організатора, а саме: *комунікативної* (реалізація ідей гуманістичного громадянського суспільства, розвиток різних форм комунікацій та взаємодій "дитина-дитина", "дитина-дорослий" у практичній площині); *координаційну* (регуляція стосунків між дорослим та учнями в процесі виконання доручень, завдань, акцій та різних форм роботи); *соціально-адаптаційної* (створення умов для входження дитини у світ дорослого життя); *актуалізаційної* (пробудження в дитини здатності до самореалізації та самоствердження), *соціально-орієнтаційної* (створення умов та ресурсів для здійснення дитиною вільного вибору певних видів діяльності, поглядів, позицій), *соціально-посередницької* (забезпечення нормалізації стосунків у системі взаємодії дитини та суспільства), *управлінської* (визначення цілей, завдань та способів їх реалізації, створення умов для розвитку організаторських та творчих здібностей дітей, управління та супровід життєдіяльністю дитячого об'єднання, програмування змісту його діяльності, планування, діагностика, контроль, прогнозування), *виховної* (моніторинг інтересів та потреб, створення умов для стимулювання саморозвитку учнів засобами

учнівського об'єднання, корекція міжособистісних стосунків); *розвивальної* (сприяє виявленню та розвитку природних здібностей та задатків дитини, їх гармонійному розвитку на основі педагогіки партнерства); *дозвілєвої* (організація позаурочної діяльності та під час канікул).

Аналіз та систематизація посадових обов'язків та функцій педагога-організатора дозволяє дійти висновку про те, що в основі їх виконання лежить організаторська діяльність, яку Л. Уманський розглядав через реалізацію групової зовнішньо-комунікативної інтеграції, навчального та виховного аспектів. Особливого значення дослідник надавав функції групової інтеграції, що поєднує окремі частини в одне ціле, упорядковує стосунки, забезпечує взаємопроникнення та зближення різних інтересів, згуртовує та об'єднує мікрогрупи, класи в єдиний колектив, веде до міжособистісної внутрішньої єдності та сталих взаємозв'язків, спільне досягнення мети всіма суб'єктами виховного простору навчального закладу.

Уперше загальна структура організаторської діяльності обґрунтована Л. Уманським та визначена як система взаємопов'язаних дій, спрямованих на об'єднання груп людей для досягнення спільної мети, а саме:

- усвідомлення поставленого завдання, встановлення взаємостосунків між організаторами й учасниками відповідно до умов завдання;
- підбір молодших організаторів, ознайомлення учасників із завданням, прийняття колективного рішення; визначення матеріальних коштів, тимчасових і просторових умов, планування на основі оптимальних даних;
- розподіл обов'язків, визначення форми організації, інструктаж; внутрішня координація і взаємозв'язок, робота з молодшими організаторами, забезпечення зовнішніх зв'язків;
- облік, контроль, аналіз ефективності ходу виконання задач; визначення ударних ділянок, перегрупування сил, засобів та перепланування; діяльність спрямована на завершення виконання завдань, здача роботи і матеріальних коштів, звітність;

- підсумковий аналіз виконаних завдань та оцінка діяльності (індивідуальної і колективу)<sup>59</sup>.

Значний внесок у дослідженні теоретичних та практичних аспектів організаторської діяльності належить А. Лутошкіну. На думку автора, організувати – означає внести у справу певний порядок, привести будь-яке явище, процес у систему; виділити її частини, побачити головне, ведуче, визначити вторинне, розставити етапи виконання справи в логічній послідовності, розставити правильно людей, "зв'язати" їх, забезпечити взаємодію та взаємодопомогу всіх учасників певної діяльності.

Наступною за значимістю в організаторській діяльності В. Сластьонін виділяє комунікативну складову, яка включає зовнішню комунікативну та комунікативно-стимулюючу, де перша відповідає за приведення системи виховної роботи та її окремих елементів у дію або рух через встановлення педагогічно доцільних зв'язків та координацію дій між окремими людьми, мікрогрупами (горизонтальна комунікація), керуючими організаціями (вертикальна комунікація), соціальними інститутами, батьківською спільнотою, класними керівниками, учителями-предметниками. Друга забезпечує спілкування всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, в основі якого лежить гуманістична парадигма освіти.

До третьої та четвертої компоненти діяльності організатора Л. Уманський відносить ті, які в повній мірі стосуються як процесу, так і результату, впливають з розуміння самої суті організаторської діяльності і пов'язані з навчанням і вихованням.

Виховання передбачає організацію взаємодії педагога-організатора з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу з метою організації життєдіяльності шкільного колективу, окремих учнів на основі принципів партнерства, дитиноцентризму та цінностей. Навчання забезпечує організацію освітнього процесу, метою якого стає отримання та засвоєння комплексу знань, умінь, навичок відповідно до вікових та психологічних особливостей та потреб учнів і апробація їх

---

<sup>59</sup> Уманский, Л.И. 1980. *Психология организаторской деятельности школьников*: учебное пособие. Москва: Просвещение, с. 25-39.

у процесі організованої практичної діяльності (школа навчання лідерів, соціально-активні справи, творчі конкурси, майстер-класи, проекти (квілінг, вишивка, бісероплетіння), танцювальні, художні, театральні студії тощо).

Таким чином, до основних видів організаторської діяльності означеного фахівця відносимо виховну, навчальну, розвивальну, комунікативну.

Для якісного виконання професійних функцій педагогу-організатору необхідно володіти системою необхідних і достатніх знань та вмінь.

З огляду на те, що об'єм знань фахівця визначається професійними завданнями та функціями, вважаємо за доцільне визначити об'єктивно затребувану систему знань, які умовно можна поділити на загальнонаукові, психолого-педагогічні, суспільно-політичні.

Загальнонаукові знання визначають загальну ерудицію педагога-організатора та базову основу професійної діяльності, тому до їх переліку відносимо: основи історії, культури, мистецтва, політики, соціології, фізіології, акмеології, синергетики, аксіології, географії, сучасної літератури, рідної мови, філософії, акторського мистецтва, концепції сталого розвитку, нормативно-правової бази; інформаційно-комунікаційних технологій.

До психолого-педагогічних відносять комплекс знань, які тісно пов'язані з виконанням професійної діяльності (педагогіка, психологія, соціологія, історія, географія, література, режисура, культура, меді знання, етнопедагогіка тощо). Важливим є не стільки їх об'єм, як динаміка, систематичність, точність, рухомість, мобільність, керованість та гнучке пристосування до шкільних умов<sup>60</sup>.

Суспільно-політичні знання забезпечують дотримання вимог законодавства державної політики в галузі освіти на основі дотримання Конституції України, Указів Президента України, постанов та рішень Верховної Ради України, постанов Кабінету Міністрів України, наказів та розпоряджень Міністерства освіти і науки України, Декларації прав і свобод людини, Конвенції про права дитини; інших законодавчих нормативно-правових актів та документів з питань сучасного

---

<sup>60</sup> Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И. и Шиянов, Е.Н. 2000. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Школа-Пресс.



навчання та виховання, основ трудового законодавства, правил охорони праці, техніки безпеки, дорожнього руху, пожежної безпеки тощо.

Наступний компонент професіограми розкриває системне поєднання необхідних і достатніх *умінь та навичок* для виконання трудових функцій. Вважаємо, що педагогу-організатору необхідно вміти співпрацювати з усіма суб'єктами освітнього процесу, планувати доцільно необхідну професійну діяльність, добирати на основі діагностики колективу школярів, окремих учнів необхідні види діяльності, об'єктивно оцінювати та враховувати результати виховання, організовувати навчання лідерів та здійснювати супровід діяльності учнівського самоврядування, контролювати та надавати допомогу в виконанні школярами доручень. У зазначеному контексті звертаємо увагу на те, що для виконання складної поліфункціональної діяльності бажаним для педагога-організатора було б володіння прикладними творчими вміннями, а саме: образотворчими, музичними, художньо-літературними, хореографічними, спортивно-туристичними. Більш детально групи вмінь розкрито в змістовій структурі професійної компетентності педагога-організатора (див. п. 2.2) та професіограмі педагога-організатора (див. дод. В, таб. В.1).

Ключовим фактором якості та результативності педагогічної діяльності педагога-організатора виступають його особистісні характеристики, тому в змісті професіограми визначаємо професійно-значимі якості.

Погоджуємося з думкою О. Вишневського, який вважає, що серед численних особистісних якостей педагога слід акцентувати увагу на таких як: любов до дітей, схильність працювати з людьми, організаторські здібності, широка ерудиція, евристичне мислення, характерність, комунікабельність, інтелігентність, почуття гумору тощо. Особливо значення він надає духовним, моральним, національно-патріотичним, громадянським орієнтаціям та зауважує, що педагог виховує не тільки словом, але й власним життям, власною поведінкою<sup>61</sup>.

З огляду на те, що педагог-організатор є одночасно і вихователем, і організатором діяльності дитячої спільноти, йому мають бути притаманні

<sup>61</sup>Вишневський, О.І. 2008. *Теоретичні основи сучасно української педагогіки*: навчальний посібник. Київ: Знання, с. 14.

інтегральні якості, тому особливого значення набуває наявність позитивно спрямованих індивідуальних якісних характеристик, а саме: товариськість, контактність, висока рухливість, нестомлюваність, прямолінійність у судженнях і стосунках з людьми, рішучість, урівноваженість, стриманість і розсудливість у складних ситуаціях, терпимість, внутрішня дисциплінованість, уміння виконувати розпорядження, брати відповідальність, бути готовим до діяльності, домінантність, винахідливість, об'єктивність, самокритичність, співпереживання в успіхах і невдачах, ініціативність, стресостійкість, само- організованість і самодисципліна, тайм-менеджмент.

Вивчення досвіду діяльності педагога-організатора в курсовий та міжкурсний періоди засвідчує, що його функціональна діяльність носить швидко змінний та циклічний характер у підходах, формах, методах, способах роботи, але разом з тим вона є цікавою, неповторною, захоплюючою, тому вважаємо, що даному працівнику має бути притаманна креативність. Припускаємо, що здійсненню успішної творчої діяльності сприятиме наявність сильного внутрішнього спонукання, здатність виходити за межі стереотипів у вирішенні нестандартних проблем, ментальна мобільність, готовність ризикувати та помилятися, приймати сторонні точки зору, мати пошуково-проблемний стиль мислення тощо<sup>62</sup>.

Таким чином, розроблена нами професіограма є комплексним, систематизованим описом об'єктивних характеристик посади "педагог-організатор" та сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей фахівця. Більш детально вона висвітлена в додатку (див. дод. В, табл. В.1).

Зважаючи на попередні висновки та запропоновану нами професіограму, зазначаємо, що педагог-організатор – це педагогічний працівник у галузі виховання, який отримав вищу педагогічну освіту, відповідає за організацію та супровід позаурочного процесу життєдіяльності учнівської спільноти спрямованого на всебічний розвиток особистості учня, формування його ключових життєвих компетентностей відповідно до вимог освітньої політики держави, концепції

<sup>62</sup> Антонова, О.Є. 2011. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ-Вінниця, вип. 69, ч. 2. с. 11-17.

навчального закладу в межах посадових обов'язків.

Напрацьований матеріал слугуватиме підґрунтям для визначення змістової структури професійної компетентності педагога-організатора. Однак вирішення окреслених завдань потребує ретельного відбору, вивчення та аналізу базових понять дослідження.

## ***1.2. Професійна компетентність як педагогічна проблема***

У Законі України "Про освіту" визначено, що вона належить до ключових факторів успішного економічного розвитку держави. Тому посилюється увага до якості підготовки сучасних педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах та неперервного розвитку їх професійної компетентності в післядипломний період.

Інтеграція України в європейський простір призвела до зміни концептуальної основи сучасної педагогічної освіти, що означила перехід від знаннєвої до нової результатної парадигми, орієнтованої на формування нового змісту (стандарти освіти), кінцевий результат та готовність людини навчатися впродовж життя. Це дозволило ввести в науковий обіг та нормативно-правове поле вітчизняного освітнього середовища поняття, які становлять змістову основу компетентнісного підходу та носять дискусійний характер.

Дослідження проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти як фахівця в галузі виховання є складною та недостатньо дослідженою, тому його варто розпочати з уточнення базової термінології, а саме: *"професійна компетентність"*, *"професійна педагогічна компетентність"*, *"розвиток професійної компетентності педагога-організатора"*.

З огляду на те, що ключовими категоріями поняття *"професійна компетентність"* є *"компетенція"* та *"компетентність"*, вважаємо за доцільне з'ясувати їх значення.

Аналіз довідникових джерел засвідчує, що поняття *"компетенція"* походить від латинського слова *"comperio"* й означає дізнаватися, бути обізнаним та *"competentia"* – від *"compete"* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу; уживається як

"сукупність повноважень (прав та обов'язків) будь-якого органу або посадової особи, що встановлені законом, статутом цього органу або іншими положеннями", "коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний". Вона є похідною від "компетентності" і в основному стосується діяльності людини, де вона здатна (готова) застосовувати знання, уміння, навички, досвід тощо<sup>63</sup>, <sup>64</sup>, <sup>65</sup>, <sup>66</sup>, <sup>67</sup>. Ці визначення не відносяться до окремої сфери діяльності, а також не належать до конкретної характеристики особистості.

Вивчення наукової літератури свідчить, що концепція компетенції вперше була запропонована американським психологом МакКлелландом<sup>68</sup> у праці "Testing for competence rather than for intelligence" (1973), де компетенція визначається як критеріальний показник професійної відповідності стосовно службових обов'язків. Дослідник звернув увагу на те, що означений феномен може змінюватися та розвиватися завдяки навчанню та тренінгам.

У проекті Tuning<sup>69</sup> "компетенція" вживається як базова категорія, яка охоплює *"знання й розуміння* (теоретичне знання академічного поля, здатність знати й розуміти), *знання як діяти* (практичне й оперативне застосування знань відповідно до конкретних ситуацій), *знання як бути* (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Означене поняття тлумачиться як динамічне поєднанням характеристик, які належать до знання та його застосування, до позицій, навичок і відповідальності, описують рівень або ступінь, до якого деяка особа здатна ці компетенції реалізувати", та покладено в основу "Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)<sup>70</sup>.

<sup>63</sup>Морозов, С.М., Шкарапута, Л.М. 2000. *Словник іноземних слів*. Київ: Наукова думка.

<sup>64</sup>Яременко, В.В. та Сліпущко, О.М., ред. 2006. *Новий тлумачний словник української мови*. Київ: Аконіт, т. 1, с. 926.

<sup>65</sup>Білодід, І.К., ред. 1970-1980. *Словник української мови*. Київ: Наукова думка, с. 305.

<sup>66</sup>Прохоров, А.М. ред., 1984-1985. *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская Энциклопедия, с.613.

<sup>67</sup>Ушаков, Д.Н. 2005. *Толковый словарь современного русского языка*. М.: Альта-Пресс, с. 29.

<sup>68</sup>McClelland, D.C., 1973, Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, pp. 1-14

<sup>69</sup>*Tuning Educational Structures in Europe* [online]. Available at: <[https://media.ehea.info/file/Tuning\\_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary\\_575893.pdf](https://media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf)> [Accessed 3 July 2014].

<sup>70</sup>Гуло, В.Л., Левківський, К.М., Котоловець, Л.О., Тимошенко, Н.І., Погребняк, В.П., Гончарова, А.В. Присенко, М.О. Симонова, М.В. та Крошко, Н.В. 2013. *Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)*. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, с. 11.

На основі вивчення джерельної бази наукових досліджень було виявлено значну кількість тлумачень у різних контекстах наукового знання, які стосуються компетенції. Його категоріальний аналіз подано в таблиці (див. дод. Г, таб. Г.1).

Результати аналізу тлумачення терміну "компетенція" вказують на те, що найчастіше зміст поняття дослідники асоціюють з діяльністю людини, поведінковою характеристикою (освіта, професія, життєдіяльність), яка законодавчо визначена (права, обов'язки, службові характеристики) та пов'язана зі "здібністю", "здатністю", "готовністю" "обізнаністю" якісно її виконувати.

Слід зазначити, що більшість науковців вважає компетенцію заданою та нормативно закріпленою нормою, яка не набувається та не залежить від особистісних характеристик фахівця (учня, студента, професіонала), хоча виступає об'єктивно необхідним науковим підґрунтям для формування й подальшого розвитку особистості в конкретній сфері діяльності відповідно до посадово-функціональних обов'язків, а також для оцінки ступеня готовності до їх виконання.

Поділяємо думку Л. Ващенко й В. Маслова про те, що "компетенція" – це законодавчо або нормативно визначене коло повноважень та прав особи для виконання відповідних дій у межах конкретної посади або професійної діяльності, яка передбачає відповідальність за якість і результативність своєї роботи в предметно-фаховій спрямованості<sup>71</sup>.

У науковому вжитку поруч з поняттям "компетенція" використовується "компетентність". Визначені терміни на початку їх уведення отримали в працях Дж. Равена, В. Хутмахера, В. Болотова, В. Кальней М. Рижакова, С. Шишова та ін. пояснення як синонімічні або тотожні. Така позиція, на думку В. Лугового, пояснюється законами випадковості<sup>72</sup>. Іншими є висновки І. Родигіної, яка вказує на недосконалість перекладу<sup>73</sup>, а О. Варецька вважає, що в англійській мові "компетенція" та "компетентність" виступають у синонімічному значенні<sup>74</sup>.

<sup>71</sup> Ващенко, Л.М. та Маслов, В.І., 2011. Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, №1 (18), с. 17.

<sup>72</sup> Луговий В.І., 2009. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, № 3, с. 8 -13.

<sup>73</sup> Родигіна, В.І. 2005. *Компетентісно орієнтований підхід до навчання*. Харків: Видавнича група «Основа».

<sup>74</sup> Варецька, О.В., 2014. «Компетенція» та «компетентність» як ключові поняття сучасної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (12), Issue: 25.

Після тривалих дискусій відмінності в розумінні визначених дефініцій доведено в дослідженнях більшості зарубіжних і вітчизняних науковців (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кременя., В. Лугового, О. Овчарук, З. Рябової, О. Пометун, В. Ягупова та інших).

Так, наприклад, І. Зимня пояснює компетенції, як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення, які згодом проявляються в компетентностях людини, що свідчить про їх взаємообумовленість<sup>75</sup>. З. Рябова доходить висновку про те, що компетенція означає (знаю що?), а компетентність розуміється у значенні (знаю як?)<sup>76</sup>. О. Пометун, урахувавши дослідження В. Краєвського та А. Хуторського, акцентує увагу на тому, що компетентність є результатом набуття компетенцій, тому її потрібно сприймати як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний результат<sup>77</sup>. О. Овчарук вбачає відмінність між "компетенцією" та "компетентністю" через їх означення, де "компетентність" виступає інтегрованою характеристикою якості особистості, результативним блоком, сформованим через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції, а "компетенція" це – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія<sup>78</sup>. Ідентичною є думка авторів Національного освітнього глосарію за редакцією В. Кременя<sup>79</sup>.

І. Зязюн пропонує розглядати "компетенцію" в просторі соціально-професійного впливу, визначеного посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста, а "компетентність" як своєрідні соціально-трудова характеристики, які задають межі й рівень функціональних дій у професії<sup>80</sup>.

<sup>75</sup>Зимняя, И.А. 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, с. 9.

<sup>76</sup>Рябова, З.В., 2010. Управління розвитком педагогічного колективу на основі маркетингових досліджень. *Теорія та методика управління освітою*, [online]. Режим доступу: <<http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/elektronne-naukove-fakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju-vipusk-3-2010>> [Дата звернення 10 жовтня 2015]

<sup>77</sup>Пометун, О.І., 2004. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.».

<sup>78</sup>Овчарук, О.В., 2004. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», с. 5-14.

<sup>79</sup>Кремень, В.Г. ред., 2014. *Національний освітній глосарій: вища освіта*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Пляди», с. 28-29.

<sup>80</sup>Зязюн, І.А., 2005. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, № 25, с. 13-18.

О. Дубасенюк пов'язує "компетентність" із системою життєвого досвіду людини, де "компетенція" виражає актуальну сферу його застосування. Дослідниця наголошує на тому, що саме компетентність включає володіння компетенцією та знаннями, які дозволяють судити про будь-що<sup>81</sup>.

М. Головань пов'язує компетенцію з певною нормою, досягненням, яке може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, де компетентність виступає оцінкою досягнення (або недосягнення)<sup>82</sup>.

Ми долучаємося до думки В. Ягупова про те, що "компетенція" та "компетентність" "не можуть існувати окремо само по собі, оскільки одне поняття є смисловим продовженням іншого: компетенція як наукове явище → компетентність як інтегральна якість, яка характеризує підготовленість конкретного фахівця до розв'язання певних компетенцій → компетентний як реалізація цієї інтегральної професійно важливої якості в практичній діяльності конкретного фахівця".<sup>83</sup>

Результати вивчення та аналізу наукової літератури доводять, що сьогодні поняття "компетентність" і "компетенція" чітко розмежовані в теоретичних дослідженнях і нормативному освітньому полі та визначаються як взаємообумовлені та взаємозалежні поняття, різні за змістовим тлумаченням.

Зазначимо, що аналіз генезису поняття "компетентність" виявив існування в етимологічному словнику англійської мови інформації про те, що дефініція "competency" з'явилося в 1590 році, має корінь латинського слова "compete", що означає "суперництво" – спроможність забезпечити життєві потреби, "збиратися, згоду, симетрію" та з 1797 року трактується як "достатньо кваліфікований"<sup>84</sup>. Німецькі вчені простежують походження терміну "компетентність" від грецького

<sup>81</sup> Дубасенюк, О.А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 278.

<sup>82</sup> Головань, М.С., 2008. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України, № 3, с. 23-30.

<sup>83</sup> Ягупов, В.В., 2011. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка*. Вінниця: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, вип. 4, с. 28-35.

<sup>84</sup> Чеботарьова, І.О., 2015. Етимологія поняття компетентність в англомовних джерелах. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. нак. Праць Харківського нац. Ун-ту ім. В.М. Карамзіна. Харків: Основа, вип. 38, с. 278-291.

слова *αρετή*, яке у стародавній Греції означало "вищість", "добродіє", "майстерність", "вміння"<sup>85</sup>.

Низка сучасних іншомовних словників<sup>86, 87</sup> пояснюють "компетентність" як уміння виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знань та відповідати визначеним стандартам. Українські довідкові джерела інформують про те, що узагальнено "компетентність" окреслюється як певна якісна характеристика людини (знання, обізнаність, досвід), завдяки якій вона, на достатньому рівні здатна здійснювати різні види діяльності та досягати успішних результатів<sup>88, 89</sup>.

Розгорнуте означення "компетентності" в науковий обіг було введено Дж. Равеном як спеціальна здатність людини, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії.

Згідно з напрацюваннями зарубіжних теоретиків Джона Ерпенбека та Фолькер Хейзе, розкритих у монографії "Біографія компетентності: шлях розвитку" (2007), компетентність характеризується як здатність до самоорганізації, орієнтованої на конкретну діяльність; комплекс ознак самоорганізованої діяльності у вирішенні незвичних, часто хаотичних ситуацій. У праці досліджено її змістову структуру, що базується на знаннях, створюється через цінності, диспонується як здібності, консолідується через досвід, реалізується на основі волі<sup>90</sup>.

Відмінним від інших іноземних авторів є визначення компетентності А. Клейном, який розглядає її як феномен, що включає мотивацію, риси характеру, соціальну роль, знання особи та базується на поведінці<sup>91</sup>. Здатністю виконувати завдання відповідно до

<sup>85</sup> Локшина О.І., 2014. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. В: В.Г. Кремень, ред., *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матер. методол. семінару*. Київ, 3 квітня 2014. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, с. 51-50.

<sup>86</sup> *Longman dictionary of contemporary English*, 2003. Director, Della Summers. Set in Nimrod by Letterpart, UK.

<sup>87</sup> Sadker M. P., Sadker D.M. 1997. *Teachers, School and society*. New-York: McGraw-Hill Ink., p. 613.

<sup>88</sup> Білодід, І.К. ред., 1970-1980. *Словник української мови*. Київ: Наукова думка, с.-250.

<sup>89</sup> Гончаренко, С.У., 2000. В: Н.Г. Ничкало, ред. *Професійна освіта: Словник: навчальний посібник*. Київ: Вища школа.

<sup>90</sup> Авшенюк, Н.М., Десятов, Т.М., Дяченко, Л.М., Постригач, Н.О., Пуховська, Л.П. та Сулима, О.В. 2014. *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*: [монографія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

<sup>91</sup> Klein, A. 1996. *Validity and Reliability for Competency-Based Systems: Reducing Litigation Risks* [online]. Available at: < <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/088636879602800405> > [Accessed 16 July 2016].



визначених параметрів у конкретній ситуації вважає компетентність британський філософ К. Уінч<sup>92</sup>.

Експерти Міжнародної комісії Ради Європи в програмі "DeSeCo"(1997)<sup>93</sup>, Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти<sup>94</sup> пропонують визначати поняття "компетентність" як спроможність кваліфіковано виконувати певну діяльність, завдання або роботу та досягати певних стандартів у професійній галузі.

На основі наукових дискусій у межах роботи методологічного семінару "Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України" науковою спільнотою України було визначено компетентність як інтегровану категорію, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв'язувати загальні та специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян". При цьому акцентувалася думка на тому, що набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання людиною економічних і соціальних функцій<sup>95</sup>.

Опрацювання першоджерел виявило, що поняття "компетентність" характеризується широким спектром інтерпретацій та відмінністю думок. Їх аналіз та систематизація дозволили виокремити найбільш уживані його характеристики, основні підходи до яких розкрито в додатках (див. дод.Д, таб.Д.1).

Вивчення та узагальнення напрацювань зарубіжних та вітчизняних науковців дозволяє констатувати, що поняття "компетентність" розглядається досить різноаспектно та здебільшого визначається як особистісне утворення (сукупність якостей), набуте завдяки освіті та досвіду, що характеризується готовністю та здатністю досконало виконувати певні дії; системне поєднання знань, умінь,

<sup>92</sup> Winch, C. 2000. *Education, work and social capital: towards a new conception of vocational education*. London–New York.

<sup>93</sup> Овчарук, О.В. 2003. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ: "К.І.С.", с. 13-43.

<sup>94</sup> Spector, J. M. and Ileana de la Teja. 2001. Competence, Competencies and Certification. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. *Competencies for Online Teaching*. [online] Available at: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf>> [Accessed 8 July 2017].

<sup>95</sup> *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матер. методол. семінару АПН України, Ін-т педагогіки АПН України, 2009. Київ: Педагогічна думка, с. 300-310.

навичок, досвіду, цінностей; авторитетність, обізнаність; результат різного рівня освіти (комплекс компетенцій) тощо. Водночас, за висновками І. Драч, визначене поняття є наслідком самоорганізації та саморозвитку індивіда, синтезу когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду, у процесі якого людина досягає власної компетентності, а не засвоює чийось<sup>96</sup>.

На основі результатів здійсненого аналізу для подальшого розв'язання завдань дослідження за основу беремо визначення компетентності, сформульоване О. Дубасенюк: *компетентність* – це інтегральна характеристика особистості, яка виражає здатність вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, умінь, життєвого досвіду та засвоєній системі цінностей<sup>97</sup>.

Доєднаємося до думки В. Лугового про те, що більш системно та науково можна визначити компетентності, урахувавши види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних(суб'єктних) відносин<sup>98</sup>.

Отже, логіка дослідження потребує поглибленого аналізу поняття "*професійна компетентність*". Слід зазначити, що незважаючи на достатньо велику кількість публікацій, у сучасному науковому просторі не існує уніфікованого підходу до трактування поняття "*професійна компетентність*" педагога. Утім можна відзначити, що частина дослідників пов'язують його із результативністю освітнього процесу, який забезпечує відповідний рівень знань та вмінь у сукупності із якостями особистості (В. Адольф, С. Вершловський, Н. Кузьміна, В. Ничкало); характеристикою професіоналізму та виразом єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (В. Сластьонін, І. Ісаєва та ін.); складною єдиною системою внутрішніх психологічних станів та якостей особистості (Є. Зеєр); інтегральною характеристикою особистості, яка утворена системою ключових, загальних та спеціальних компетенцій, які виступають

<sup>96</sup> Драч, І.І. 2013. *Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади*: [монографія]. Київ: «Дорадо-Друк», с. 11-56.

<sup>97</sup> Дубасенюк, О.А., 2010. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. В: О.С. Березюк, Л.О. Глазунова, ред. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства*: зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 10-16.

<sup>98</sup> Луговий В.І., 2009. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, № 3, с. 8-13.

сукупністю професійно значущих властивостей (О. Антонова, В. Введенський, І. Зязюн, І. Єрмаков, Л. Маслак, А. Хуторської та ін.).

Водночас у поясненні поняття "професійна компетентність" зарубіжними теоретиками прослідковується тенденція фокусувати увагу на практичній стороні, знаннях предмета, власній діяльності, здатності до вибору ефективних методів діяльності та забезпеченні можливостей для практики й зворотного зв'язку, уміннях<sup>99</sup>.

Наприклад, Дж. Гонзалес, Р. Вагінар характеризують розглядуваний феномен як сукупність знань, розумінь та вмінь, де компетентність може бути продемонстрована вчителем на певному рівні досягнень упродовж його професійного зростання; Д. Рушен, Л. Салганік як здатність відповідати комплексу вимог, опираючись на психосоціальні та мобілізаційні ресурси в певних ситуаціях, а саме: комплексне використання системи загальних знань; когнітивні та практичні вміння; особистісні позиції – мотивацію, ціннісні орієнтації, емоції тощо; Б. Костер, Дж. Денгерінг як поєднання знань, умінь, ставлень, цінностей і особистісних характеристик, яке уможливорює професійну й адекватну до ситуації дію вчителя, розвиваючи її поетапно тощо<sup>100</sup>.

Оскільки поняття "професійна компетентність педагога" визначено базовим, у дослідженні, для уточнення його змісту застосовано метод контент-аналізу. У результаті чого було розглянуто 28 наукових визначень (див. дод. Е, табл. Е. 1), які належать закордонним та вітчизняним авторам, відібрано 10 стійких ознак, що характеризують сутність цього поняття. За одиницю аналізу обрано слова та словосполучення, за контекстуальну одиницю – речення, за одиницю підрахунку – частота повторень слів та синонімічних словосполучень. Отримані результати відображено в таблиці 1.1.

<sup>99</sup> Антонова, О.Є., 2011. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, с. 81-109.

<sup>100</sup> Авшениук, Н.М., Десятов, Т.М., Дяченко, Л.М., Постригач, Н.О., Пуховська, Л.П. та Сулима, О.В. 2014. *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*: [монографія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, с. 65.

Таблиця 1.1

**Контент-аналіз поняття "професійна педагогічна компетентність"**

<b>№ з/п</b>	<b>Смислові категорії аналізу показника "професійна педагогічна компетентність" (варіанти трактування)</b>	<b>Кількість авторів</b>	<b>Значимість розподілу показника(%)</b>
<b>1</b>	Поєднання (сукупність, інтеграція) знань, умінь, досвіду, особистісних якостей	8	27,5
<b>2</b>	Особистісне утворення (інтегральна характеристика)	17	58,6
<b>3</b>	Складова професіоналізму	3	10,3
<b>4</b>	Результат освіти (підготовленість) показник сформованості знань, умінь і навичок, володіння предметом	9	30,9
<b>5</b>	Результат набуття компетенцій	1	3,4
<b>6</b>	Здатність (готовність)	16	55,1
<b>7</b>	Засіб саморозвитку та формування особистості учнів	4	13,8
<b>8</b>	Забезпечує якість вирішення професійних задач, якість професійної діяльності відповідно до стандартів	19	65,5
<b>9</b>	Відображає рівень знань, умінь, досвіду, моральну позицію, ставлення, потенціал педагога	26	89,6
<b>10</b>	Виявляється в процесі професійної діяльності (вирішенні професійних завдань) відповідно до стандарту професії	27	93,1

Проаналізуємо категоріальні ознаки поняття.

Професійну компетентність педагога як складне комплексне поєднання (сукупність, інтеграція) знань, умінь, досвіду, особистісних якостей визначено в 27,5 % досліджень, які належать В. Адольфу, В. Введенському, М. Войцехівському, С. Вітвицькій, С. Гончаренко, Е. Зеєру, В. Павлютенкову, М. Чошанову. У більшій частині джерел (58,6 %) автори вважають її особистісним утворенням, інтегральною характеристикою (Г. Браже, В. Гриньова, І. Зязюн, Л. Карпова, В. Козирев, Н. Кузьміна, І. Колесникова, В. Кремень, О. Марон, А. Реан, В. Радіонова; В. Сластьонін, В. Свистун, В. Сидоренко, А. Тряпціна та ін.). З позицій акмеології дослідники визначають професійну компетентність як когнітивний елемент, підсистему професіоналізму (10,3 %), що відображено в працях А. Деркача, І. Зязюна, А. Маркової, В. Сидоренко. Про те, що професійна компетентність педагога є результатом освіти, показником підготовленості, мірою кваліфікації, йдеться в дев'яти джерелах, що становить 30,9 % (В. Байденко, С. Вітвицька, О. Гершунський, В. Сидоренко, В. Свистун, В. Ягупов). Існує певна частина тверджень (3,4 %) про те, що визначене поняття є результатом набуття компетенцій, які дають змогу якісно виконувати трудові функції. Професійна компетентність є здатністю (готовністю) (55,1 %), що дозволяє реалізувати на практиці знання, уміння, досвід, особистісні якості для успішної професійної діяльності (В. Байденко, С. Вітвицька, В. Введенський, В. Веснін, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Татур, І. Колесникова, О. Тонконогая, М. Чошанов та ін.).

Професійна компетентність педагога визначена засобом формування особистості учня та його саморозвитку (13,8 %) (А. Адольф, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Л. Мітіна). 65,5 % авторів опрацьованих джерел вважають, що визначене поняття забезпечує якість професійної діяльності відповідно до стандартів (В. Адольф, Г. Браже, С. Вітвицька, І. Зязюн, Л. Карпова, Н. Кузьміна, І. Колесникова, В. Кремень, А. Реан, В. Сластьонін, В. Свистун, В. Сидоренко, А. Тряпціна.) та якість вирішення професійних задач (В. Байденко, Н. Кузьміна, А. Реан, В. Сластенін).

Зазначимо, що незважаючи на різноманітність виявлених характеристик досліджуваного феномена, 89,6 % дослідників дотримуються думки про те, що

професійна компетентність педагога відображає рівень знань, умінь, досвіду, моральну позицію, ставлення, потенціал педагога та 93,1 % авторів доводять, що означений феномен виявляється лише в процесі професійної діяльності (вирішенні професійних завдань) відповідно до стандарту професії.

Таким чином, виділені ознаки не можуть претендувати на універсальність, проте дають можливість представити специфічні особливості змістової характеристики поняття "професійна компетентність педагога" та підтвердити його різноаспектність та складність.

На основі здійсненого контент-аналізу, результатів дослідження, висвітлених у п. 1.1, сформулюємо авторське визначення базового поняття *професійна компетентність педагога-організатора*, яка розглядається як інтегральна характеристика особистості, що дозволяє фахово здійснювати професійну діяльність відповідно до визначених стандартів, завдяки систематизованій сукупності знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, професійно важливих якостей, достатніх для досягнення показників високого рівня продуктивності.

Зазначимо, що реалізація завдань Нової української школи потребує від педагога-організатора оновлення змісту професійної діяльності, що актуалізує проблему якості професійної компетентності та її постійного вдосконалення. Саме тому потребує уточнення поняття "розвиток", яке є базовим у діалектиці, та пояснюється як закономірна якісна зміна, в процесі якої виникає необхідно нове, здатне до саморуху<sup>101</sup>.

Відповідно до теорії філософії розвиток завжди пов'язують із категоріями "зміна" та "рух", де зміна означає перехід з одного стану в інший, має прогресивний або регресивний характер та виступає сукупністю уявлень, що слугують критеріями, мірилом розвитку. Прогрес означає рух уперед, позитивну зміну властивостей, збільшення функціональних можливостей, підвищення ефективності функціонування, зростання ступеня незалежності від зовнішніх факторів. Прогресивний розвиток сприяє накопиченню та збереженню потенціалу, можливостей для неперервного розвитку. Абсолютно протилежним за значенням є

<sup>101</sup> Касьян, В.І. 2003. *Філософія: Відповіді на питання екзаменаційних білеів*: навчальний посібник. Київ: Вікар.

явище регресу, що виражає рух назад, втрату здатності виконувати те, що було можливе раніше<sup>102</sup>.

Основним законом діалектики та джерелом будь-якого розвитку як саморозвитку теоретики визначають закон єдності та боротьби протилежностей. Він указує та характеризує особливий тип змін, перехід предмета, процесу від одного стану до іншого, який не зводиться до попередніх. Це явище пояснює закон переходу кількісних змін у якісні та виражає собою механізм усякого руху як саморуху, розвитку як саморозвитку. Його зміст полягає в накопиченні кількісних змін у предметі, явищі, процесі, які, досягнувши критичного стану, викликають у них певні руйнування, що призводять до якісних зрушень та трансформацій, де якість – це ступінь розвитку.

Закон заперечення заперечення є доповненням до вище зазначених та виражає собою єдність і боротьбу сталого й змінюваного, стабільного й мобільного, постійного й мінливого. Його сутність виражає траєкторію руху в процесі розвитку, яка становить певну спіраль, що є синтезом прямолінійного руху вперед і колоподібного повертання до начебто старого, однак воно відбувається вже на новому витку спіралі. Таким чином старе в новому не знищується, а переходить у нову форму існування, забезпечуючи спадкоємність та розвиток<sup>103</sup>.

Відповідно до основних положень діалектики припускаємо, що розвиток професійної компетентності педагога-організатора відбувається на основі суперечностей, які викликані зміною суспільних потреб, він є скерованим у часі, йому властивий рух від минулого через сучасність до майбутнього; незворотність означеного процесу та неповторність в індивідуальних рисах; поява нового того, що раніше не існувало, та основі трансформації існуючого досвіду.

Зважаючи на те, що професійна компетентність розуміється нами як особистісне утворення, звертаємо увагу на визначення поняття "розвиток" у психології. На думку Г. Костюка це – "безперервний процес, що виявляється в кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак

<sup>102</sup> Юрій, М.Ф. 2006. *Людина і світ*. Київ: Дакор.

<sup>103</sup> Данільян, О.Г. та Тараненко, В.М. 2012. *Філософія: підручник*. Харків: Право.

(фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає "перерви безперервності", тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в процесі самого розвитку та зникнення старих"<sup>104</sup>.

Аналіз психологічних концепцій дозволив В. Слободчикову виділити основні категорії розвитку, а саме: об'єкт розвитку (що розвивається?), передумови та умови (завдяки чому розвивається?); структуру об'єкта (що вдосконалюється в розвитку?); вихідні протиріччя, механізми та рушійні сили (як здійснюється розвиток?); спрямування, форми та результати розвитку. Слід зазначити, що перераховані вище поняття в сукупності дозволяють достатньо повно відтворити процес розвитку суб'єктної реальності людини на різних етапах її життя. Дослухаємося до позиції В. Слободчикова про те, що розвиток – це сукупність передумов та умов, що перетворюються в простір зв'язків і відносин між співучасниками, які створюють динамізм, напруженість та протиріччя в певній ситуації. Автор зазначає, що в європейській культурі цінністю та водночас вектором розвитку є рух в бік самості, самодіяльності, самоусвідомленості, самоспрямованості (гранично індивідуалізованого суб'єкта), здатного у відповідному моменті до саморозвитку <sup>105</sup>.

Головною передумовою розвитку О. Вишневський вважає здатність кожної людини працювати на межі своїх власних можливостей і ставити перед собою складніші та вищі цілі, які зумовлюватимуть напругу в процесі діяльності та спонукатимуть виявлення зусиль для їх досягнення. Важливою є позиція дослідника з приводу того, що розвиток "стосується найперше "інструментарію" діяльності людини та характеризується не кількісними, а якісними показниками"<sup>106</sup>.

Заслуговує на увагу визначення професійного розвитку Л. Лук'яновою, який пояснюється як гетерохронний, асинхронний процес, що тісно взаємозв'язаний із загальним розвитком особистості, спрямований головним чином на підвищення майстерності; підтримку системи професійних знань, навичок і вмінь в актуальному

<sup>104</sup> Лук'янова, Л.Б. та Аніщенко, О.В. 2014. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Ніжин: Лисенко М.М.

<sup>105</sup> Слободчиков, В.И. и Исаев, Е.И. 2014. *Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие*. Москва: ПСТГУ, с. 105.

<sup>106</sup> Вишневський, О.І. 2008. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник*. Київ: Знання.



стані; розвиток здібностей, ключових для професійної діяльності; процес опанування дорослими нових знань, умінь, методик, технологій у професійній діяльності на основі усталених цінностей; набуття нових компетентностей, що характеризується позитивною динамікою показників професіоналізму особистості та її діяльності<sup>107</sup>.

В. Ягупова розглядає професійний розвиток з точки зору професійної культури, що є її метою, смыслом та цінністю як особистості, так і конкретного фахівця й розуміється як складний, суперечливий процес, що складається із особистісного, професійного та фахового розвитку; детермінований соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами; має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер; виступає результатом постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньо-особистісні), які постійно виникають у професійній діяльності, та намаганнями фахівця їх вирішити або зняти; необхідна умова успішної реалізації професійної діяльності фахівця; його особистісної та професійної самоактуалізації в професійній і фаховій діяльності<sup>108</sup>.

Варто звернути увагу на дослідження групи вчених під керівництвом Т. Сорочан<sup>109</sup>, які вважають, що професійний розвиток у післядипломній освіті – це цілеспрямований процес сутнісного оновлення майстерності як інтегрованого особистісного утворення, що безпосередньо зумовлює виконання професійної педагогічної діяльності на якісно новому рівні.

Послугуємося результатами наукових напрацювань Л. Мітіної, в яких професійний розвиток означає ріст, становлення, інтеграцію та реалізацію в професійній діяльності професійно значимих особистісних властивостей та здібностей, професійних знань та вмінь. Дослідниця вважає, що найголовнішим у

<sup>107</sup> Лук'янова, Л.Б. та Аніщенко, О.В. 2014. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Ніжин: Лисенко М.М.

<sup>108</sup> Ягупов, В.В., 2015. Методологічні засади професійного розвитку особистості фахівця. В: В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченко, Н.Г. Ничкало, ред. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*: зб. наук. пр. Київ: НТУ, с. 126-136.

<sup>109</sup> Сорочан, Т.М., Данильєв, А.О., Дьяченко, Б.А. та Рудіна, О.М. 2013. *Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня*: [монографія]. Луганськ: СПД Резніков В.С.

цьому процесі є активне перетворення педагогом власного внутрішнього світогляду, що виявляє новий зміст та спосіб життєдіяльності. У концепції професійного розвитку педагога Л. Мітіна виділяє: об'єкт розвитку (інтегральні характеристики особистості (педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, педагогічна пластичність); фундаментальні умови (перехід на більш високий рівень професійного самоусвідомлення); психологічний механізм (перетворення власної життєдіяльності педагога на предмет його практичного перетворення); рушійні сили (суперечливу єдність між Я-діючим, Я-відображеним і Я-творчим)<sup>110</sup>.

За висновками М. Войцехівського, процес розвитку професійної компетентності педагога є відображенням його руху від одного способу діяльності до іншого, більш продуктивного<sup>111</sup>.

М. Кириченко, досліджуючи проблему сучасного професійного розвитку (акмепрофесіогенез), вказує на його цілеспрямований, пролонгований і поетапний процес становлення, саморозвитку компетентного фахівця, що характеризується неперервністю, системністю, динамізмом, циклічністю й синергізмом та передбачає інноваційний науково-методичний супровід з урахуванням освітніх потреб, мотивації та потреб педагогів. На його переконання, у сучасних умовах мета професійного розвитку стала усвідомлюватися не як підготовка фахівця, а "як плекання, вирощування майстра, акмепрофесіонала, людини у всій повноті її особистісного духовного багатства й індивідуальної своєрідності, компетентності у сфері людинознавства й культури спілкування, із розвиненим комунікативним ядром"<sup>112</sup>.

Погоджуємося з позицією Є. Зеєра в тому, що професійний розвиток завжди взаємообумовлений особистісним, в основі якого лежить саморозвиток, що виявляє

<sup>110</sup> Митина, Л.М., 2014. *Психологія личностно-професійного розвитку суб'єктів образования*: [монографія]. СПб.: Нестор-Историч., с. 76

<sup>111</sup> Войцехівський М.Ф., 2013. *Організаційно-педагогічні умови управління розвитком професійної компетентності методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Університет менеджменту освіти.

<sup>112</sup> Кириченко М.О., 2016. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві. В: В.В. Олійник, ред. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ: УМО НАПН України, с. 16-30.

самореалізацію людини <sup>113</sup>. Підвалиною означеного процесу є самоактуалізація особистості. А. Маслоу вважає, що основним джерелом людської діяльності, поведінки стає неперервна потреба у власній особистісній самоактуалізації та самовираженні. Головною ідеєю його теорії є розвиток, становлення особистості людини та розкриття її власних ресурсів та здібностей<sup>114</sup>.

Поняття "самоактуалізація" в науковому полі визначається як складне та багатовекторне. Однак узагальнено можемо говорити про те, що означений феномен виступає суб'єктною діяльністю, мета якої полягає у виявленні власних потенційних можливостей, дійсних потреб, життєвих прагнень, уявлень про власну місію. Це формує мотиви, які виявляють прагнення їх реалізації та впливають на результат діяльності й здатність створювати життєву програму на основі вміння здійснювати усвідомлений та відповідальний вибір, що забезпечує особистісну самореалізацію.

Враховуючи опрацьовані матеріали наукових джерел, припускаємо, що розвиток професійної компетентності будь-якого педагогічного працівника є довготривалим, відкритим, нерівномірним, асинхронним (розбіжним у часі), багатофакторним (соціальні, політичні, економічні, особистісні), суб'єктним та самокерованим процесом. Його результативним показником є якість, що виявляється в продуктивній якості професійній діяльності. Розвиток можна розглядати як екстенсивний (коли відбувається прояв та вдосконалення того, що було) та інтенсивний (коли виникає абсолютно нова якість, що народжує інноваційну дію). Означений процес залежить від зовнішніх та внутрішніх впливів, які визначають активні перетворення професійно-особистісних внутрішніх смислів педагога, що призводить до позитивної зміни його мотивації, і як ланцюгова реакція спонукає до пошуку ресурсів для динамічних змін у когнітивній сфері, уміннях та перетворюється в саморозвиток.

Вище зазначене дає підстави розглядати "розвиток" як процес прогресивних якісних та кількісних змін, які відбуваються в різних контекстах особистісного

<sup>113</sup> Зеер, Э.Ф., 2012. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования. *Педагогическое образование в России*, №5. [online]. Доступно:<<http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-professionalnogo-razvitiya-cheloveka-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya>> [дата звернення 14 січня 2018].

<sup>114</sup> Маслоу, А. 2008. *Мотивация и личность*. Переклад з англійської Т.Гутман. СПб.: Питер.

зростання та визначаються зовнішніми та внутрішніми факторами впливу, а "розвиток професійної компетентності педагога-організатора" означає прогресивний процес кількісних та якісних змін її змістових характеристик, що відбувається в межах курсового і міжкурсівного періодів на основі трансформації набутого практичного досвіду через осмислення нової інформації та забезпечує виконання професійної діяльності на якісно новому, більш ефективному рівні вирішення професійних задач у нових умовах. Звертаємо увагу на те, що значний вплив на цей процес спричиняє неформальна та інформальна освіта.

### ***1.3 Наукові підходи до розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти***

Перехід до інформаційного суспільства характеризується економічними та соціально-політичними перетвореннями в Україні. На тлі означених процесів змінилася внутрішня сутність людини, її потреби, соціальні устремління, відбулася деформація цінностей. Це вплинуло на мету та завдання виховання в освітньому процесі школи, сфокусувало увагу дослідників на проблемі розробки методології професійної освіти.

Педагог-організатор як фахівець у сфері виховання, якого сьогодні не готують у закладах вищої освіти, потребує акцентування особливої уваги на визначенні та обґрунтуванні загальних принципів та теоретичних підходів до пізнання закономірностей, сутності процесу розвитку його професійної компетентності в умовах післядипломної освіти.

Загальні положення методології наукових досліджень розкрито в працях О. Дубасенюк<sup>115</sup>, О. Новікова<sup>116</sup>, С. Сисоевої<sup>117</sup>, Н. Тверезовської<sup>118</sup>, Д. Чернілевського<sup>119</sup> та інших. Сучасна наука розглядає означений феномен як систему принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а

<sup>115</sup> Дубасенюк, О.А. та Іванченко, А.В., ред. 2002. *Практикум з педагогіки*: навчальний посіб. Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т.

<sup>116</sup> Новиков, А.М. и Новиков, Д.А. 2010. *Методология научного исследования*. Москва: Либроком.

<sup>117</sup> Сисоева, С.О. та Кристопчук, Т.Є., 2013. *Методология науково-педагогічних досліджень*: підручник: Рівне: Волинські обереги.

<sup>118</sup> Тверезовська, Н.Т. та Сидоренко, В.К. 2013. *Методология педагогічного дослідження*: навчальний посібник. Київ: «Центр учбової літератури».

<sup>119</sup> Чернілевський, Д.В. ред., 2012. *Методология наукової діяльності*: навчальний посібник. Вінниця: Нілан.

також як учення про цю систему. Методологію педагогіки В. Краєвський розглядає як "систему знань про вихідні засади та структуру педагогічної теорії, про принципи підходів та способів здобуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки й методів, оцінки якості спеціально-наукових педагогічних досліджень" <sup>120</sup>.

Складність, багатовимірність та міждисциплінарний характер проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти виявляє необхідність її вивчення в системі різних рівнів методології науки, а саме: *філософському* (встановлення загальних зв'язків та відносин досліджуваного явища, які характерні для всіх галузей реального світу; категоріальний апарат дослідження); *загальнонауковому* (системне дослідження існуючої понятійної термінології, факторів, передумов, інтерпретації досліджуваного явища); *конкретно науковому* (сукупність методів, принципів дослідження та процедур, які притаманні конкретній науковій галузі). Відповідно до поставлених завдань розглянемо теоретичні підходи.

На *філософському рівні* проблема розвитку професійної компетентності педагога-організатора розглядалася на основі *діалектичного підходу*, який виражає світоглядну позицію, є відповідним методом пізнання, практичної дії, що ґрунтується на визнанні об'єктивної взаємопов'язаності, внутрішньої суперечливості явищ природи, суспільства, духовного життя людей, внаслідок чого їм притаманний розвиток. Визначений феномен дозволяє дослідити розвиток професійної компетентності педагога-організатора з позиції діалектичних законів єдності й боротьби протилежностей (відображає джерело розвитку), заперечення заперечення (характеризує напрям розвитку), переходу кількісних змін у якісні (розкриває механізм формоутворення нового, ще не існуючого)<sup>121</sup>. Вони забезпечують всебічне пізнання досліджуваного педагогічного явища; встановлення зовнішніх та внутрішніх взаємозв'язків; визначення зовнішніх суперечностей,

<sup>120</sup> Краевский, В. В. 2006. *Методология педагогики: новый этап: учебное пособие*. М.: Издательский центр «Академия», с. 18.

<sup>121</sup> Саух, П.Ю. 2003. *Філософія: підручник*. Житомир: Видавництво Житомирського державного педагогічного університету, с. 182

дослідження шляхів їх переходу у внутрішні; виявлення динаміки, розкриття сутності та структури, рівнів, етапів розвитку, чинників та умов, що впливають на перебіг пізнання.

Стратегія дослідження вимагає врахування основних принципів діалектичного підходу, які виражають вимоги до розгортання знання в систему, у якій теоретичні положення певним чином пов'язані між собою, впливають одне з одного та виконують логічну функцію систематизації науково-теоретичного знання, виступають у ролі вихідних положень, загальних вимог організації наукової діяльності<sup>122</sup>. Для досягнення ефективності реалізації поставлених завдань було виділено такі принципи: об'єктивності, доказовості, всебічності; єдності історичного та індивідуального, теорії та практики, природного та соціального, наступності, системності, діалектичного руху та розвитку, міждисциплінарності, самоорганізації.

Потреба суспільства в педагогічних кадрах з високим рівнем професійної компетентності, здатних реалізувати стратегічні завдання реформ, нести відповідальність за результати власної праці, навчатися протягом життя, зумовлюють необхідність змін у змісті освітнього процесу післядипломної освіти на *загальнонауковому та конкретнонауковому рівнях*, що обумовлює обґрунтування теоретичних підходів до розв'язання досліджуваної проблеми. Е. Юдін та І. Глауберг вважають, що саме вони визначають "методологічну орієнтацію дослідження, позицію, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта) як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження"<sup>123</sup>.

Вивчення наукових праць Н. Клокар<sup>124</sup>, С. Крисюка, М. Романенка, Л. Сігаєвої, І. Якухно засвідчує, що основою сучасних досліджень процесу підвищення кваліфікації, спрямованого на розв'язання проблеми розвитку професійної компетентності педагога, стали традиційні (знаннєво-центристський, системний, діяльнісний, комплексний, особистісно-орієнтований, особистісно-діяльнісний) і нові (ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний, компетентнісний тощо) підходи.

<sup>122</sup> Бондар, В.І. 2005. *Дидактика: підручник для студентів вищих пед. навч. закл.* Київ: Либідь, с. 143-144.

<sup>123</sup> Глауберг, И.В. и Юдин, Э.Г. 1973. *Становление и сущность системного подхода.* Москва: Наука, с. 74.

<sup>124</sup> Клокар, Н.І. 2010. *Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: [монографія].* Київ: ОВ «Ніка-Прінт»

Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Кремень, В. Олійник, Н. Протасова, С. Сисоєва акцентують увагу на використанні аксіологічного, синергетичного, діяльнісного та андрагогічного підходів<sup>125</sup>; В. Войцехівський до загальнонавчаних додає модель синдрому вигорання, який запропонували американські дослідники К. Маслач та С. Джексон.

Погоджуємося з позицією О. Дубасенюк про те, що складність і багатовимірність педагогічної практики, рівень розвитку теорії та методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів<sup>126</sup>.

Таким чином, відповідно до мети та завдань дослідження проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в післядипломній освіті визначено та обумовлено на загальнонауковому рівні – системний, синергетичний, андрагогічний, акмеологічний – та конкретнонауковому – компетентнісний, особистісно-діяльнісний, середовищний, професіографічний. Розглянемо кожен із них.

Концептуальні ідеї *системного підходу* розкрито в працях І. Блауберга, В. Садовського<sup>127</sup>, А. Уємов<sup>128</sup>, Б. Юдін та інших. Його ключовим поняттям виступає "система", що означає "складання", "поєднання", "утворення" – сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія<sup>129</sup>.

У наукових джерелах системний підхід визначено як "спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності"<sup>130</sup>, "послідовність процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складно організованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні

<sup>125</sup> Войцехівський, М.Ф., 2010. Педагогічні аспекти професійного розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти. *Освітологічний дискурс*, № 2, с. 37-49.

<sup>126</sup> Дубасенюк, О.А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Франка, с. 166.

<sup>127</sup> Блауберг, И.В. и Юдин, Э.Г., 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.

<sup>128</sup> Уемов, А.И. 1979. *Системный подход и общая теория систем*: [монографія]. Москва: Мысль.

<sup>129</sup> Шинкарук, В.І. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, с. 626.

<sup>130</sup> Андрущенко, В.П. ред., 2005. *Філософський словник соціальних термінів*: 2-ге вид., доповнене. Харків: «Р.И.Ф.», с. 536.

властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження" (С. Гончаренко)<sup>131</sup>.

Розгляд професійної компетентності педагога-організатора з позицій системного підходу спрямовує науковий пошук на розкриття цілісності досліджуваного об'єкта, виявлення в ньому системоутворювальних зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. До основних принципів системного підходу відносять: *цілісність* (залежність кожного від його місця всередині цілого); *структурованість* (властивості структурних зв'язків усередині системи, що характеризують її поведінку); *взаємозалежність* структури та середовища, де система виявляє себе провідним елементом взаємодії; *ієрархічність* (кожен елемент може розглядатися як система, а досліджувана система – як елемент більш глобальної); *множинність* (опис кожної системи передбачає побудову безлічі різних моделей, кожна з яких описує окремий її аспект)<sup>132</sup>. Саме принципи системного підходу закладають основи методології системного дослідження та полегшують одержання достовірних результатів у складних ситуаціях<sup>133</sup>.

Крім цього, застосування системного підходу дозволяє нам розглядати освітнє середовища післядипломної освіти як системне утворення, що складається із основних елементів, притаманних будь-якій системі, а саме: освітні цілі (визначені суспільством очікувані результати); професійно орієнтований зміст освіти; засоби й способи набуття освіти; форми організації освіти; реальний освітній процес як єдність процесу едукативності; зміст взаємодії суб'єктів та об'єктів освітнього процесу; результат освіти (рівень професійної компетентності). Це дозволяє розглядати професійну компетентність як інтегральну системну особистісну характеристику фахівця, де процес її розвитку становить відкриту педагогічну систему взаємопов'язаних структурних компонентів, а "зв'язки найбільш глибоко розкривають системність об'єктів"<sup>134</sup>, "розвиток" характеризує вдосконалення, що

<sup>131</sup> Гончаренко, С.У., 2008. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шляхи освіти*, № 4 (50), с. 2-10.

<sup>132</sup> Шабанова, Ю.О. 2014. *Системний підхід у вищій школі: підручник для студ. магістратури*. Донецьк: НГУ, с. 29.

<sup>133</sup> Фоміцька, Н.В. 2015. *Методологія системного підходу та наукових досліджень: опорний конспект лекцій*. Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», с. 20.

<sup>134</sup> Дубасенюк, О.А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 192.



виражається у виникненні нових компонентів структури та їх взаємозв'язків, залежно від суспільних потреб, під впливом внутрішніх факторів.

В основі системного підходу лежить принцип упорядкованості під час опису та моделювання об'єкту дослідження. Це дозволяє забезпечити стабільну послідовність процесу, результат та дає можливість його прослідкувати в побудованій нами моделі, яка подана в п. 2.3.

Сучасний стан реформування післядипломної освіти передбачає поєднання системного та синергетичного підходів. В. Огнев'юк, С. Сисоєва розглядають післядипломну освіту як відкриту, нелінійну, неврівноважену й складну систему, що виявляє здатність до трансформації власної структури з метою пристосування до змін зовнішніх умов свого існування<sup>135</sup>. Відповідно до логіки та завдань дослідження зосереджуємо увагу на розгляді синергетичного підходу. Його опорним поняттям є "синергетика" – наука, що досліджує різні види самоорганізації, у тому числі систем будь-якого рівня складності "від молекул та рідин до людських індивідуумів та суспільств"<sup>136</sup>. Засновниками синергетичного підходу вважають І. Пригожина та Г. Хакена.

В основі синергетики знаходиться "народження й становлення нової якості"<sup>137</sup>, дослідження нового образу світу, складноорганізованого, відкритого, що безперервно змінюється в пошуку механізмів виживання суспільства.

"Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу недоцільно користуватися старими методами й моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних "наближень""<sup>138</sup>.

<sup>135</sup> Огнев'юк, В.О. та Сисоєва, С.О. 2013. *Освітологія: хрестоматія*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: ВП «Едельвейс», с. 143.

<sup>136</sup> Хакен, Г., 2000. Можем ли мы приманять синергетику в науках о человеке? *Синергетика и психология. Тексты. Социальные процессы*. Москва: «Янус-К», вып. 2.

<sup>137</sup> Липкин, А.И., 2000. Философия, математика, физика и синергетика у И. Пригожина. Позиция конструктивного рационализма. В: В.С. Степин, ред. *Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов*. Москва: Прогресс-Традиция.

<sup>138</sup> Кремень, В.Г. та Ільїн, В. В. 2012. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Київ: Педагогічна думка, с. 279.

Синергетичний підхід характеризується системою основоположних принципів, а саме: природної самоорганізації, самодетермінованості педагогічних об'єктів; неврівноваженої динаміки, флуктуації, станів нестійкості; хаотичності процесів; відкритості педагогічних систем, їх саморозвитку; нелінійності, біфуркаційності освітніх процесів; імовірнісності, випадковості, багатомірності педагогічних явищ<sup>139</sup>.

Припускаємо, що їх застосування дозволить розробити нову модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти на основі відкритості, співтворчості, де самоорганізація відбувається як внутрішній процес у середині системи, яка під впливом зовнішніх чинників зазнає руйнувань та виявляється стійкою за рахунок самоорганізації хаосу, потенційних станів у відповідних структурах і створює власний потенціал достатній для саморозвитку завдяки ресурсам.

В. Кремень<sup>140</sup>, характеризуючи синергетичну модель освіти, вказує на її інноваційність в аспекті творчості та ототожнює її з розвитком, що актуалізує потребу в створенні ресурсів, які сприятимуть виявленню та пробудженню педагогічних здібностей, талантів педагога-організатора та їх удосконаленню в умовах середовища післядипломної освіти.

Зважаємо на прояв явищ нелінійності та біфуркаційності процесів, що дозволяють передбачати розвиток через виявлення в них точок біфуркації (критичний стан системи), руйнування старих структур. О. Дубасенюк підкреслює, що їх знання суттєво полегшує дослідження будь-яких педагогічних систем та забезпечує можливість передбачення характеру нових змін рухів в них, що виникають у момент переходу системи в якісно новий стан<sup>141</sup>.

<sup>139</sup> Дегтярьова, Г.А., 2016. Особливості наукових підходів до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий огляд*, №2 (22), с. 55 -72.

<sup>140</sup> Кремень, В.Г., 2010. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*, № 6, с. 3-6.

<sup>141</sup> Дубасенюк, О.А.. 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 190.

Наступним суттєвим поняттям синергетичного підходу є атракторність педагогічних процесів як імовірний варіант професійного майбутнього<sup>142</sup>. У межах нашого дослідження атрактором виступає соціальне замовлення на якість підготовки педагогічних кадрів з високим рівнем професійної компетентності, визначене в стратегічних завданнях реформування освіти. Це підтверджує потребу в забезпеченні випереджувального характеру змісту післядипломної освіти, відповідно до виявляння та аналізу інноваційних змін, рухів, що постає як складна самоорганізована система.

Таким чином, окреслений підхід забезпечує постійне вивчення основних тенденцій освітнього процесу післядипломної освіти, визначення її стратегічних цілей та результатів, інноваційних аспектів розвитку й саморозвитку професійної компетентності педагогів.

Післядипломна педагогічна освіта є компонентною складовою освіти дорослих та забезпечує неперервність їх професійного зростання<sup>143</sup>, тому реалізація мети дисертаційного дослідження неможлива без урахування основних положень *андрагогічного підходу*. Його основою є андрагогіка – галузь педагогічної науки, що досліджує та визначає закономірності освіти дорослих та прагне дати відповідь на запитання, якою може бути доросла людина, якого рівня розвитку може досягти в разі створення для неї оптимальних умов<sup>144</sup>.

Розвиток освіти дорослих пов'язаний з іменами Х. Алчевської<sup>145</sup>, С. Архипової<sup>146</sup>, С. Болтівця, С. Вершловського, П. Джарвіса, М. Змійова<sup>147</sup>, І. Зязюна, Л. Лук'янової, М. Ноулса, В. Пуцова, Л. Сігаєвої та інших.

Андрагогіка окреслює цілі освітніх процесів дорослих, умови, що забезпечують їх перебіг, а також сприяє розв'язанню таких проблем, як добір змісту освіти, форм, методів і засобів навчання на основі принципів єдності трьох

<sup>142</sup> Сидоренко, В.В. 2014. *Положення «Про педагогічний коучинг в системі післядипломної освіти»*. Донецьк: Витоки, с. 11.

<sup>143</sup> Кремень, В.Г. 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, с. 682–683.

<sup>144</sup> Лук'янова, Л.Б., 2014. Андрагогіка: ретроспективний аналіз походження терміну та особливості сучасного змістового наповнення. В: Л.Б. Лук'янова, ред. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. праць Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Ніжин: Лисенко М.М., вип 2 (9) с. 107-115.

<sup>145</sup> Бондар, Л., 2006. Педагогічна діяльність Христини Алчевської в контексті руху за освіту дорослих (До 165-річчя від дня народження). *Історико-педагогічний альманах*, вип. 2, с. 65-72.

<sup>146</sup> Архипова, С.П. 2002. *Основи андрагогіки: навчальний посібник*. Черкаси: Черкаський держ. Ун-т ім. Б. Хмельницького, Ужгородський нац. Ун-т.

<sup>147</sup> Змеєв, С.И. 2007. *Андрагогіка: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: РЕРСЭ.

середовищ (навчальне, професійне, соціальне); відкритості освітнього простору (доступність, суб'єктність, вибір траєкторії розвитку, збільшення комунікативних зв'язків); синтезу трьох підходів (андрагогічний, особистісно орієнтований, контекстний). Це дозволяє враховувати особливості та закономірності розвитку дорослих, корелювати зміст освітнього процесу з основними видами професійної діяльності, що супроводжується постійною підтримкою з боку викладачів (консультування, інформування, постійне оновлення змісту навчання); стимулює розвиток професійної мотивації до неперервного оновлення знань, елективності навчання (свобода у виборі змісту, форм, методів, джерел, часу навчання), розвитку освітніх потреб (процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб), контекстності навчання (опора на контекст професійної діяльності), рефлексивності (сприяє самомотивації дорослого учня)<sup>148</sup>.

Андрогогічний підхід передбачає відкритість, персоналізацію, практикоорієнтованість, культуровідповідність та комплексність змісту освітнього процесу в післядипломній освіті. Він базується на глибинному вивченні професійних та індивідуальних проблем педагогів, а саме: стану мотивації стосовно подальшого навчання, запитів оновлення знань, готовності навчатися в контексті запропонованих форм, психофізичних та соціально-психологічних особливостей, наявного досвіду тощо. Це розкриває перспективи розвитку професійної компетентності, забезпечує формування міжсуб'єктної взаємодії в процесі навчання; дозволяє створювати умови кожній особі для особистісного самовираження та самоствердження в навчальному середовищі за рахунок презентації власного позитивного досвіду; отримання гарантованого освітнього продукту, який можна перенести в ситуацію конкретної професійної діяльності; проектувати перспективи розвитку<sup>149</sup>.

Андрогогічний підхід у післядипломній освіті забезпечує реалізацію активної позиції дорослого учня, впливає на посилення його інтересу до поглиблення знань та отримання освіти з мінімальними ресурсними затратами, дозволяє долучати

<sup>148</sup> Лук'янова, Л.Б., 2015. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Житомир-Київ, вип. 84. с. 31-36.

<sup>149</sup> Колесникова, И.А. 2003. *Основы андрагогики*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия»

фахівців до суб'єктного управління освітнім процесом, включаючи всі етапи проходження підвищення кваліфікації (цілепокладання, планування, організація, реалізація, контроль, корекція результатів підвищення кваліфікації)<sup>150</sup>. У його основі лежить низка андрагогічних принципів, які будуть використані нами в процесі побудови та апробації моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора, а саме: пріоритету самостійності навчання; спільної діяльності; опори на власний досвід; системність та контекстність навчання; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб; усвідомленості навчання<sup>151</sup>.

Таким чином, вище зазначене становить теоретичну базу освітнього процесу в середовищі післядипломній педагогічної освіти, що забезпечує позитивний вплив оновлення освітніх програм та навчально-тематичних планів підвищення кваліфікації відповідно до рівня готовності педагога-організатора та засобів навчання дорослих. Це дозволить конструктивно вплинути на зміну ролевих позицій того, хто навчається та перетворює його на активного суб'єкта власного розвитку, включаючи в спільний процес початкової, проміжної та вихідної діагностики, співаваторство в плануванні, реалізації, оцінці, корекції процесу навчання, розробку та реалізацію індивідуальних програм навчання, що забезпечить самоактуалізацію, самовдосконалення та саморозвиток.

Проблема розвитку професійної компетентності стала актуальною в дослідженнях учених-акмеологів О. Бодальова<sup>152</sup>, А. Деркача, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, І. Ніколаєску, С. Пальчевського<sup>153</sup>, Н. Сидорчук<sup>154</sup> та інших.

Акмеологія як філософська та психолого-педагогічна наука інтегрує в освітньому середовищі знання про розвиток людини, досягнення вершин (акме) діяльності та розвитку людини в різноманітних типах і видах освітніх систем<sup>155</sup>.

<sup>150</sup>Змеєв, С.І. 2007. *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: РЕРСЭ.

<sup>151</sup>Дубасенюк, О.А., 2013. Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності. В: Л.Б. Лук'янова, ред. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб.наук. пр. Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Ніжин. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», вип. 7, с. 89-100.

<sup>152</sup>Бодалев, А.А., 1993. О предмете акмеологии. *Психологический журнал*, № 1, с. 73-78.

<sup>153</sup>Пальчевський, С.С. 2008. *Акмеологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Кондор.

<sup>154</sup>Сидорчук, Н.Г. 2014. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 321-335.

<sup>155</sup>Деркач, А. и Зазыкин, В. 2003. *Акмеология: Учебное пособие*. СПб.: Питер.

Визначена галузь розглядає закономірності самовдосконалення, самокорекції та самореалізації в професійній діяльності під впливом нових вимог, які висуває професія, суспільство, розвиток науки, культури, техніки, державні освітні стандарти, а також власні інтереси, потреби, установки, усвідомлення людиною власних здібностей та можливостей, досягнень та недоліків власної діяльності<sup>156</sup>.

Уважаємо за необхідне зазначити, що акмеологія, на відміну від інших наук про людину, досліджує весь професійний шлях особистості в поєднанні з життєвим. Вивчає проблеми вдосконалення та корекції професійної діяльності, виходячи з того, що вершин професіоналізму й майстерності людина досягає сама, причому професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її долі.

Вивчення наукових джерел вказує, що мета педагогічної акмеології корелює з завданнями післядипломної освіти, які спрямовані на досягнення вершин професійно-особистісного розвитку фахівців, розкриття їх особистісних прихованих задатків та потенціальних можливостей. Вище зазначене підтверджує актуальність виокремлення *акмеологічного підходу*.

Означений феномен розуміється як базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації й побудови теоретичної та практичної освітньо-професійної діяльності педагога-організатора в післядипломний період. Характеристичною особливістю акмеологічного підходу виступає "прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів"<sup>157</sup>. Визначений підхід має позитивний вплив на посилення професійної мотивації, стимулювання реалізації творчого потенціалу, вияв та продуктивне використання особистісних ресурсів для досягнення успіху в професійній діяльності.

<sup>156</sup> Кузьмина, Н.В. 2012. *Акмеологическая теория фундаментального образования*. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований».

<sup>157</sup> Вакуленко, В.М., 2008. *Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусії, Росії (порівняльний аналіз)*: автореф. доктора пед. наук. Луганськ: Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, с. 21.

О. Антонова до ключових характеристик акмеологічного підходу пропонує включати: вивчення особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтацію людини на постійний саморозвиток, самовдосконалення, мотивацію високих досягнень, прагнення високих результатів, життєвих успіхів; організацію творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створення необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу<sup>158</sup>.

З акмеологічних позицій, розвиток педагога-професіонала можна представити як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається. До його змісту належать взаємопов'язані прогресивні зміни основних властивостей, які формально розглядаються як підсистеми: професіоналізму діяльності, професіоналізму особистості, нормативності діяльності та поведінки, продуктивної Я-концепції, що припускає гармонійність Я-реального (сьогодення), Я-ідеального, Я-фантастичного і Я-майбутнього<sup>159</sup>.

Мета акмеологічного підходу в післядипломній освіті полягає в побудові особливого акмеологічного простору, який сприятиме самоусвідомленому вмотивованому продуктивному розвитку професійної компетентності; утвердженню власної акмеологічної позиції; самореалізації інноваційного творчого потенціалу; потребі в самоосвітній та рефлексивній діяльності; умінню визначати власну траєкторію самовдосконалення відповідно до вимог суспільства засобами інтерактивних методик та технологій<sup>160</sup>.

Слід зазначити, що вихідними результатами реалізації акмеологічного підходу в системі післядипломної освіти стає процес і результат системних перетворень особистості педагога на різних вікових рівнях, що може бути відображено у його власній акмеограмі, яка включає: мету (початкову, проміжну, кінцеву); вибір моделі розвитку в міжтестастійний період; визначення акметехнологій; види навчально-

<sup>158</sup> Антонова, О.Є., 2011. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. В: В.О. Огнев'юк, ред. *Акмеологія – наука XXI століття*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, с. 17-22.

<sup>159</sup> Дубасенюк, О.А., 2011. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Професійно-педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 11-58.

<sup>160</sup> Ніколаєску, І.О. 2012. *Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору*: навчально-методичний посібник. Черкаси: ОШОПП, с. 17-18.

професійної діяльності; імовірні індивідуальні показники професіоналізму, які проектується як результат компетентнісного розвитку<sup>161</sup>. Вище означена позиція передбачає зміну ролі і змісту післядипломної освіти та переорієнтовує її в площину тьюторства, менторства, коучингу, що дасть змогу у повній мірі забезпечити розуміння необхідності професійного саморозвитку фахівців у контексті суспільно-економічних змін на основі реконструкції їх досвіду.

Використання акмеологічного підходу в системі післядипломної освіти дозволяє в процесі створення освітньо-кваліфікаційних програм підвищення кваліфікації орієнтуватися на особистісно-професійний розвиток педагога, розглядаючи його не як ідеальний образ, а як постійний рух до ідеалу через співставлення реальних характеристик педагога з його оптимальною моделлю. Педагог не просто отримує можливість самореалізації власного потенціалу, здійснюючи вибір між способами педагогічної діяльності, він якісно перетворює себе, переосмислює професійні очікування, шукає можливості для розвитку професійно-значимих якостей<sup>162</sup> та визначає їх сам на основі власної мотивації.

Загальнонаукові підходи знаходяться в логічному поєднанні з конкретно науковими, тому доцільним у контексті завдань дослідження є обґрунтування компетентнісного, особистісно-діяльнісного, професіографічного, середовищного.

Основою реалізації завдань дослідження визначено *компетентнісний підхід*. Він логічно пов'язаний з попередніми науковими підходами, відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної та загальної культури, досвіду педагогічної діяльності й педагогічної творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань та проблем<sup>163</sup>.

У працях О. Антонової, В. Андрущенка, Н. Бібик, О. Дубасенюк, Т. Десятова, І. Зязюна, С. Клепка, О. Овчарук, О. Пометун, С. Сисоевої, В. Ягупова та інших

<sup>161</sup> Сидоренко, В.В. 2014. *Положення «Про педагогічний коучинг в системі післядипломної освіти»*. Донецьк: Витоки, с. 10.

<sup>162</sup> Копытова, Н.Е., 2011. Методологические подходы и принципы построения компетентностно-развивающей модели повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, № 6, с. 407-411.

<sup>163</sup> Вознюк, О.В., 2010. Сучасні наукові підходи до аналізу професійного розвитку педагога *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, № 3, с. 38-43.



означений феномен інтерпретують як основу нової освітньої парадигми, що передбачає перехід від процесної до результатної її складової; методологічне підґрунтя усієї системи неперервної освіти та життєдіяльності людини; основу професійної освіти, радикальний засіб її модернізації та подолання невідповідності між змістом освіти, вимогами суспільства, потребами особистості. Він виявляється в посиленні здатності теоретично та емпірично описувати, пояснювати та передбачати результати освіти; здійсненні науково-методологічного забезпечення вимірювань якості освіти; створенні науково обґрунтованих засад для розроблення методів і технологій ідентифікації, стандартизації, досягнення, оцінювання результатів освіти. Поділяємо думку І. Зязюна про те, що компетентнісний підхід є "єдиною системою визначення цілей, відбору змісту, організаційного та технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень і результативність його професійно-педагогічної дії" та ґрунтується на наступних принципах:

- діагностичності (досягнення діагностичного результату, що виявляється в поведінці та мисленні вчителя);
- комплексності, міждисциплінарності (урахування інституційно-освітніх та зовнішніх факторів впливів середовища);
- багатофункціональності (компетентність характеризується здатністю до вирішення сукупності задач)<sup>164</sup>.

Особливість компетентнісного підходу полягає в пріоритетній орієнтації на цілі – вектори освіти: уміння навчатися, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності. Е. Зеєр та Е. Симанюк у якості інструментальних засобів досягнення цих цілей вказують на нові освітні конструкти: компетентності, компетенції, метапрофесійні якості<sup>165</sup>.

<sup>164</sup> Зязюн, І.А., 2012. Компетентний педагог завжди й повсюдно – учитель, психолог, культуролог, вчений. *Сучасні заклади освіти-2012*: міжнар. виставка. Київ, Україна, 1-3 березня, 2012. Київ: НАПН України, с. 23-24.

<sup>165</sup> Зеєр, Э.Ф. и Симанюк Э.Э., 2005. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*, № 4, с. 23-30.

Водночас компетентнісний підхід визначається як засіб управління системою освіти та інструмент підвищення її якості в умовах реформування на основі принципів людиноцентризму.

У контексті післядипломної освіти він передбачає перехід від "підвищення кваліфікації" до "розвитку професійної компетентності", тобто "безперервного процесу професійного становлення та розвитку педагогів на різних етапах професійної кар'єри, на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період, перехід від трансляції певного обсягу знань до професійного розвитку педагогічних працівників на засадах компетентнісного підходу, що забезпечує формування в них здатності до використання знань на ціннісних засадах, активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційних форм навчання"<sup>166</sup>.

Погоджуємося з позицією Л. Ніколенко про те, що компетентнісний підхід здатен забезпечити якісну трансформацію змісту післядипломної педагогічної освіти, перетворення її з моделі, яка об'єктивно існує для "всіх" педагогів, на суб'єктивні надбання кожного педагога, що їх можна виміряти"<sup>167</sup>.

Таким чином, компетентнісний підхід, дозволяє об'єктивно вивчити та проаналізувати стан підвищення кваліфікації педагога-організатора, систему його практичної діяльності, окреслити коло повноважень, основні функції, вимоги до професії та професійно-особистісних якостей й на основі отриманих результатів розробити змістову структуру його професійної компетентності, визначити та описати ключові компоненти, ураховуючи фактори соціально-освітнього середовища та перспективи неперервного розвитку професійної компетентності відповідно до мети, змісту, технологій, форм, методів навчання, що корелюватимуть із сучасними вимогами суспільства до професіоналізму означеного педагога та його власними запитами.

Концептуальну роль у реалізації проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора відіграє *особистісно-діяльнісний підхід*. Його

<sup>166</sup> Кремень, В.Г. ред., 2016. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка, с. 138.

<sup>167</sup> Ніколенко, Л.Т., 2005. Особистісно орієнтована освіта та шляхи її реалізації в системі підвищення кваліфікації. *Учебные записки*, № 3, с. 23-27.

вихідні положення обґрунтовано С. Виготським, А. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, Б. Ананьєвим. Сучасні напрацювання належать І. Беху<sup>168</sup>, І. Зимній<sup>169</sup>, А. Марковій, Л. Мітіній, О. Савченко<sup>170</sup> та іншим. У наукових дослідженнях особистість розглядається вченими як суб'єкт діяльності, що сама, формуючись у цій діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає її характер<sup>171</sup>. Особистість виступає не лише суб'єктом, вона є метою, центром, результатом педагогічного процесу, а її розвиток – першорядним критерієм його ефективності<sup>172</sup>.

За такого підходу спрямування освіти змінює мету, яка була націлена на розвиток особистості за попередньо заданими зразком та передбачає створення умов для повноцінного розвитку потенційних можливостей особистісного зростання, реалізації потреби особистості в самозміні, самовизначенні, самореалізації та самоактуалізації<sup>173</sup>.

Особистісний компонент окресленого підходу передбачає, що центром післядипломної освіти стає суб'єкт розвитку (педагог) – його мотиви, цілі, особистісні утворення. Це позитивно впливає на визначення домінуючих засобів його професійного зростання в системному поєднанні курсового та міжкурсового періодів. Відбувається формування та цілеспрямована корекція науково-методичного супроводу з метою оновлення ресурсного забезпечення саморозвитку особистості в контексті його професійної компетентності. Відповідно мета різноманітних навчально-методичних заходів визначається з позицій кожного конкретного педагога та групи в цілому й реалізується через діяльнісні інтерактивні форми методичної роботи та засоби освіти.

Діяльність розуміється нами як чинник розвитку професійної компетентності, у процесі якої відбувається поєднання теоретичних знань з їх практичною апробацією в різних формах навчання (тренінгах, дискусіях, майстер-класах,

<sup>168</sup> Бех, І.Д. 2003. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-педагогічні засади: у 2 кн. К.: Либідь.

<sup>169</sup> Зимняя, И.А. 2007. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: Логос.

<sup>170</sup> Савченко, О.Я., 2000. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*, № 3, с. 2-6.

<sup>171</sup> Зимняя, И.А. 2007. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: Логос.

<sup>172</sup> Княжева, І.А., 2015. Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Гірська школа Українських Карпат*, № 12-13, с. 190-192.

<sup>173</sup> Зеєр Э.Ф. 2013. *Психология профессионального образования*: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва: Издательский центр «Академия».

педагогічних майстернях). Такий підхід дає змогу тому, хто навчається, відрефлексувати наявний вихідний рівень знань, досвіду, вмінь, а потому оцінити свої успіхи, особистісний та професійний ріст і визначити подальші аспекти активної діяльності.

Таким чином, головна ідея особистісно-діяльнісного підходу полягає в тому, що продуктивний розвиток професійної компетентності педагога-організатора можливий лише за умови здійснення вмотивованої професійно-освітньої діяльності. Слід зазначити, що сучасна післядипломна освіта характеризується активним пошуком інноваційних ресурсів для забезпечення його якості, що актуалізує потребу застосування *середовищного підходу*. Основні принципи визначеного феномену та їх обґрунтування представлено у працях Л. Виготського, Дж. Гібсона, В. Желанової, А. Макаренка, Ю. Мануйлова, В. Рубцова, С. Сергєєва, В. Слободчикова, В. Ясвіна, О. Ярошинської та інші.

Середовищний підхід розглядається дослідниками як теорія і технологія управління через середовище процесами формування та розвитку особистості. Основним поняттям підходу є "середовище" – те, серед чого й кого перебуває суб'єкт у функціональному значенні засобу, за допомогою якого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток особистості<sup>174</sup>.

Послуговуємося висновками досліджень І. Коновальчука. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури вчений виділив основні положення середовищного підходу, а саме: середовище формує особистість (В. Бехтерев); створюючи стимули, регулює людську поведінку (М. Басов); визначає "зону найближчого розвитку" особистості (Л. Виготський); існує як спілкування, взаємодія, комунікації та інші процеси (М. Александрова, В. Рубцов); виступає провідником взаємодії між об'єктами, впливає на них, сприяє їх зміні й саме піддається змінам; визначає стійкість та адаптивність системи, яка, реагуючи на зміни зовнішнього середовища, змінює свій внутрішній стан (М. Гусинський, Ю. Турчанінова); володіє потенціалом для розвитку людини (Дж. Гібсон); може

<sup>174</sup> Мануйлов, Ю.С., 2008. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, том 14, серия № 4, с. 21–27.

розвивати індивідуально-неповторне в особистості, формувати певний спосіб її життя та соціальний тип (Ю. Мануйлов); найважливішою рушійною силою особистісного розвитку є протиріччя між вимогами й можливостями середовища та потребами й можливостями особистості (Н. Ходякова)<sup>175</sup>.

Вище зазначене дає змогу розглядати післядипломну освіту як середовище розвитку професійної компетентності педагога-організатора та розуміється нами як комплекс умов, можливостей, впливів, ресурсів, які спроможні забезпечувати якість професійного зростання педагогів та впливають на підвищення їх мотиваційної активності, самоактуалізацію та індивідуальний саморозвиток. Більш детально середовищний підхід розглянуто нами у розділі 2.1.

Побудова моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора потребує чіткого уявлення про ідеальну систему вимог до фахівця, які є системоутворювальним фактором у виборі змісту післядипломної освіти, дають можливість чітко окреслити об'єкт праці, його вихідні можливості та кінцевий результат. Таким чином, розв'язання мети дослідження потребує врахування ключових положень *професіографічного підходу*, які розкрито в працях О. Антонової, С. Вітвицької<sup>176</sup>, О. Дубасенюк, І. Жерносека, І. Зязюна, А. Маркової, В. Сластеніна, А. Щербакова та інших.

Професіографічний підхід дозволяє дослідити та комплексно описати систему оптимальних вимог професії до фахівця відповідно до стандартів професійної діяльності, професійно-особистісних якостей. Його мета полягає в виявленні особливостей взаємодії фахівця в процесі праці з її предметами, засобами та продуктами, з іншими людьми та явищами, які супроводжують професійну діяльність та створенні професіограм. Як система вимог до педагога-організатора вона дає змогу передбачати певні аспекти, засоби, технології, критерії розвитку професійної компетентності та постійно їх коригувати, що уможливить забезпечення системного науково обґрунтованого підходу до створення освітніх програм в умовах

<sup>175</sup> Коновальчук І.І., 2014. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 4 (76), с. 62–66.

<sup>176</sup> Вітвицька, С.С., 2016. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрантів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: видавництво Рута, с. 192–222.

післядипломної освіти, що в контексті інформаційного суспільства є актуальним та затребуваним. Більш детально професіографічний підхід розкрито в розділі 1.1.2.

Виходячи з вище зазначеного, можемо дійти висновку, що окреслені теоретичні підходи складають методологічну основу дослідження, а їх інтеграція забезпечує розробку ефективної моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в післядипломній освіті.

### ***Висновки до першого розділу***

На основі дослідження історико-педагогічного аспекту становлення посади "педагог-організатор" з'ясовано, що вона була офіційно введена в штатний розпис шкіл замість посади "старший піонерський вожатий", яка автоматично втратила актуальність у зв'язку зі зміною політичної ідеології України. Розкрито зміст професійної діяльності педагога-організатора, розроблено професіограму як фахівця в галузі виховання, що отримав вищу педагогічну освіту, відповідає за організацію та супровід позаурочного процесу життєдіяльності учнівської спільноти, спрямованого на всебічний розвиток особистості школяра, формування його ключових компетентностей відповідно до вимог освітньої політики держави, концепції навчального закладу в межах посадових обов'язків.

У базовій основі дослідження виділено такі поняття як "компетентність", "компетенція", "професійна компетентність", "професійна компетентність педагога-організатора", "розвиток професійної компетентності педагога-організатора". Узагальнення їх змістових та сутнісних характеристик дозволило обґрунтувати та визначити авторське розуміння понять: *"професійна компетентність педагога-організатора"* як інтегральна характеристика особистості, що дозволяє фахово здійснювати професійну діяльність відповідно до визначених стандартів, завдяки систематизованій сукупності знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, професійно важливих якостей, достатніх для досягнення показників високого рівня продуктивності та *"розвиток професійної компетентності педагога-організатора"* – прогресивний процес кількісних та якісних змін її змістових характеристик, що відбувається в межах курсового і міжкурсівного періодів на основі трансформації

набутого практичного досвіду через осмислення нової інформації та забезпечує виконання професійної діяльності на якісно новому, більш ефективному рівні вирішення професійних задач у нових умовах.

Зважаючи на складність, багатовимірність та міждисциплінарний характер обраної проблеми, обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження. На філософському рівні його фундаментальною основою визначено діалектичний підхід; загальнонауковому рівні виокремлено системний, андрагогічний, синергетичний, акмеологічний, конкретнонауковому – особистісно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний та професіографічний підходи, що забезпечило системний розгляд змісту досліджуваної проблеми.

Основний зміст першого розділу дисертації висвітлено у наукових публікаціях автора [66, 67, 68, 69, 77, 79, 82].

## РОЗДІЛ 2

### РОЗРОБКА МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

#### *2.1. Післядипломна освіта як сприятливе середовище розвитку професійної компетентності педагога-організатора*

На сучасному етапі реформування національної системи освіти післядипломна педагогічна – офіційно визначена як компонент освіти дорослих, що передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду<sup>177</sup>. Має власну структуру, функції, специфіку; забезпечує умови наступності і неперервності професійної освіти педагогів; здійснює перепідготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації та стажування відповідних кадрів, що обумовлено нормативно-правовою базою<sup>178, 179, 180</sup> та ін.

Незважаючи на незавершеність реформаційних процесів, досягнення та тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти за роки незалежності висвітлено в праці "Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні", яку підготували провідні науковці Національної академії педагогічних наук України (2016 р.). Доповідачі констатують, що визначена галузь сьогодні виступає невід'ємною складовою системи освіти України та забезпечує безперервний професійний розвиток і компетентнісне зростання педагогічних кадрів відповідно до вимог державної політики в галузі освіти, запитів роботодавців і стейкхолдерів, а також споживачів освітніх послуг. Учені засвідчують той факт, що післядипломній освіті "вдалося подолати ідеологічну заангажованість радянського

<sup>177</sup> Верховна Рада України, 2017. *Закон України «Про освіту»*. [online] Відомості Верховної Ради України, № 28-39. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 12 грудня 2017].

<sup>178</sup> Верховна Рада України, 2012. *Закон України «Про професійний розвиток працівників»*. [online] Відомості Верховної Ради України, № 24. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>> [Дата звернення 12 січня 2016].

<sup>179</sup> Міністерство освіти і науки України, 2013. *Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти*. [online]. Режим доступу: <[http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MUS21061.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS21061.html)> [Дата звернення 14 квітня 2015].

<sup>180</sup> Міністерство Міністерство освіти і науки України, 2010. *Про затвердження Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти* [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>> [Дата звернення 19 квітня 2016].



спрямування та перейти від перманентно-оновлюваної в контексті шкільної освіти до неперервного професійно-особистісного розвитку та науково-методичного супроводу освітніх реформ"<sup>181</sup>.

Рушійною силою інноваційних перетворень стали наукові розробки вітчизняних дослідників серед яких: філософський аспект формування нового педагога (В. Андрущенко<sup>182</sup>, В. Кремень, С. Клепко, С. Максименко); тенденції розвитку неперервної освіти в Україні (Т. Десятов<sup>183</sup>, Л. Лук'янова, Н. Ничкало<sup>184</sup>); теоретико-методологічні засади функціонування післядипломної освіти (А. Кузьмінський<sup>185</sup>, Н. Протасова<sup>186</sup>); сучасні аспекти перспективного розвитку післядипломної освіти (Л. Даниленко<sup>187</sup>, В. Олійник<sup>188</sup>, В. Пуцов<sup>189</sup>, В. Маслов<sup>190</sup>, В. Сидоренко); упровадження інновацій у систему підвищення кваліфікації (О. Зосименко<sup>191</sup>, А. Зубко<sup>192</sup>, Л. Покроєва<sup>193</sup>).

Проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів в умовах післядипломної освіти розглянуто в контексті діяльності вчителя іноземної мови (Ю. Запорожцева), вчителя географії (В. Саюк), директора школи (І. Жерносек, В. Крижко, Є. Павлутенков), керівних кадрів (Л. Ващенко, В. Маслов, Т. Сорочан), методистів післядипломної освіти (М. Войцехівський).

<sup>181</sup> Кремень, В.Г. ред., 2016. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка.

<sup>182</sup> Андрущенко, В.П. 2011. *Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття*: [монографія]. Київ: Знання.

<sup>183</sup> Десятов, Т.М., 2006. *Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття)*. Доктор наук. Київ: Інститут педагогіки АПН України.

<sup>184</sup> Ничкало, Н.Г. 2001. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, вип. 1с. 9–22.

<sup>185</sup> Кузьмінський, А.І., 2003. *Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>186</sup> Протасова, Н.Г., 1999. *Теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

<sup>187</sup> Олійник, В.В. та Даниленко, Л.І. 2005. *Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку*: наук.-метод. посібник. Київ: Міленіум.

<sup>188</sup> Олійник, В.В. 2004. *Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

<sup>189</sup> Пуцов, В.І., 2007. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невід'ємної складової неперервної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 7-11.

<sup>190</sup> Маслов, В.І., 2010. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1 (16), с. 7-11.

<sup>191</sup> Зосименко, О.В., 2015. Особливості проектної діяльності вихователів ДНЗ у процесі підвищення кваліфікації: Т.І. Сущенко, ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій школі*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, вип. 42 (95), с. 136-144.

<sup>192</sup> Зубко, А.М. 2006. *Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів*: [монографія]. Херсон: Айлант.

<sup>193</sup> Покроєва, Л.Д., 2008. Інноваційні підходи в підвищенні професійної компетентності сучасного вчителя. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис*. Полтава: Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського, № 7-8, с. 41-43.

У межах дослідження викликають інтерес праці вчених, які обґрунтували принципи навчання дорослих (Л. Лук'янова, Т. Протасова, Л. Сігасва, М. Скрипник), його андрагогічний (С. Вершловський, С. Змійов, Н. Клокар), синергетичний (О. Вознюк), акмеологічний (В. Вакуленко, А. Деркач, О. Дубасенюк, І. Колесникова, Н. Кузьміна) аспекти; сутність трансформаційного навчання (О. Горбунова, М. Дернова, Дж. Музіроу, М. Ноулс).

Вивчення та аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати місію післядипломної педагогічної освіти на сучасному історичному етапі, яка полягає в забезпеченні нової якості науково-педагогічних, педагогічних, керівних кадрів освіти, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у ситуації нестабільності, невизначеності, постійних змін, шляхом створення умов для їх безперервного особистісного і професійного розвитку впродовж усього життя та вдосконалення (інноваційних перетворень) усіх елементів системи післядипломної педагогічної освіти, а також освітньої галузі загалом, відповідно до динаміки умов<sup>194</sup>.

Передумовою означених змін стали суперечності між вимогами щодо задоволення суспільних потреб та інтересами, потребами конкретного індивіда; між темпами застарівання освіти, знань, інформації та темпами їх оновлення; між поглибленням і розширенням людського досвіду та природною обмеженістю можливостей людини в опановуванні ним; між вузькопрофесійною замкненістю професійної діяльності фахівця та всебічним і гармонійним розвитком особистості<sup>195</sup>.

На особливу роль післядипломної освіти вказував І. Зязюн. Учений зазначав, що ця галузь у полі суспільно-економічних змін завдяки появі нових технологій спроможна вирішувати низку нагальних проблем та виокремлював ряд переваг, а саме: вона не інерційна, реагує на швидко змінні соціально-економічні і техніко-технологічні умови; має двобічний зв'язок із практикою; термін навчання значно

<sup>194</sup> Хасіневич, С.Ю., Сябрук, Т.І., 2014. Модернізація післядипломної педагогічної освіти як умова її розвитку. В: В.В. Олійник, В.О., Гравіт, С.Ю. Хасіневич, ред. *Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій*: зб. наук. пр. Київ: НАПН України, Університет менеджменту освіти, с. 17

<sup>195</sup>Протасова, Н.Г., 1999. *Теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

коротший; суб'єкти освіти здатні критично оцінювати пропоновані інновації, беручи безпосередню участь в їхній апробації, розвитку та реалізації<sup>196</sup>.

Важливо зауважити, що сучасна післядипломна освіта поступово змінює освітню концепцію та стає компетентнісно орієнтованою. Л. Сігаєва,<sup>197</sup> її призначення вбачає в задоволенні вищих потреб особистості, які виражаються в самоактуалізації, розвитку, саморозвитку та реалізуються відповідно до завдань, що полягають у формуванні позитивної установки на інноваційну діяльність і мотивування професійного зростання та кар'єри; збагаченні соціально-професійної та спеціальної компетентності фахівця; забезпеченні його соціально-професійного самозбереження; подоланні психологічних бар'єрів професійного розвитку та професійних деструкцій (криз, деформацій, стагнації); психологічній перебудові професійної свідомості особистості в умовах впровадження інновацій; формуванні нових сценаріїв професійного розвитку й адекватних їм репертуарів професійної поведінки; розвитку ключових кваліфікацій і соціально-професійних компетенцій.

До основних завдань реформування та оновлення змісту післядипломної освіти провідні фахівці Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти відносять:

- необхідність переходу від одноразового курсового підвищення кваліфікації (1 раз на п'ять років) до моделі неперервного професійного розвитку фахівця в контексті формальної, неформальної та інформальної освіти;
- створення системи сервісних послуг на принципах бенчмаркінгової діяльності, що передбачає безупинний системний пошук і впровадження найкращих існуючих практик та створення гнучкого, конкурентного освітнього середовища з підготовки педагога, який розвивається професійно впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти;
- домінування мобільних програм підвищення кваліфікації; перевага активних і практико зорієнтованих технологій навчання;

<sup>196</sup> Зязюн, І.А. 2001. Неперервна освіта як основа соціального поступу. В: *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Ч. 1. Київ: Вид. центр НТУ «ХПІ», с. 15-23.

<sup>197</sup> Сігаєва, Л.Є., 2015. Професійний розвиток особистості у системі післядипломної освіти. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих*: зб. матер. Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні, Київ, 4-6 листопада 2014. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М

- розроблення й упровадження багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітньо-професійних програм;

- упровадження форм освіти дорослих, андрагогічних метатехнологій відповідно до соціально-педагогічних запитів й особистісно-професійних потреб фахівців, що забезпечують їм свободу вибору місця, термінів, змісту навчання за індивідуальною освітньою траєкторією впродовж життя;

- розроблення інформаційно-комунікаційної підтримки професійного розвитку фахівців шляхом створення єдиної інформаційно-технологічної інфраструктури системи післядипломної педагогічної освіти, включаючи освітянську телекомунікаційну мережу, платформи з обміну знань, освітні сайти, навчальні освітні портали, інформаційні бази даних, електронні каталоги, персональні веб-ресурси тощо, сприяючи тим самим формуванню і вдосконаленню медіаграмотності та медіакультури;

- обґрунтування кваліфікаційних характеристик фахівців із визначенням переліку професійно значущих компетентностей, фундаментальних (дослідницьких) і прикладних (педагогічних) компетенцій у контексті нових вимог тощо<sup>198</sup>. Це підтверджує, що сучасна післядипломна педагогічна освіта перебуває в процесі активного оновлення змісту освітньої системи, спрямованої на розвиток професійної компетентності фахівців відповідно до нових викликів сучасної освітньої політики.

До ключових чинників, які суттєво впливають на розвиток особистості в будь-який період її життя в цілому, відносять "біологічне успадкування, соціальне успадкування, середовище та активну діяльність людини"<sup>199</sup>. Перебування педагога в контексті післядипломної освіти триває понад 30-40 років дає змогу ключовим чинником розвитку його професійної компетентності визначати середовище післядипломної освіти.

<sup>198</sup> Сорочан, Т.М. ред., 2017. *Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта*: зб. роб. Навч. програм. Київ: ЦПППО, с. 23-24.

<sup>199</sup> Кузьмінський А.І. та Омелянченко, В.Л. 2006. *Педагогіка в запитаннях і відповідях*: навчальний посібник. Київ: Знання.

Проблема середовища та його впливу на людину в різні періоди життєвого циклу висвітлено в працях Н. Бордовської<sup>200</sup> (моделі розвивального середовища) М. Братко<sup>201</sup> (середовище навчального закладу), Дж. Гибсона<sup>202</sup>, М. Раудсепп<sup>203</sup> (екологічне середовища), В. Рубцова (комунікативне середовище), В. Панова<sup>204</sup> (екопсихологічна модель), В. Слободчикова<sup>205</sup> (антропологічна модель), Ю. Мануйлова<sup>206</sup> (середовищний підхід у вихованні), Т. Менга<sup>207</sup> (освітнє середовище), М. Хейдметса<sup>208</sup> (вплив середовища на його суб'єктів), В. Ясвіна<sup>209</sup> (еколого-особистісна модель) та інших. Аналіз та систематизація визначень та змістових ознак цього феномену відображено додатках (див. дод. І, таб. І.1). Слід зазначити, що з позиції дослідників, визначення поняття "середовище", "освітнє середовище", виділення його структури та функцій неоднозначні.

Узагальненою думкою вчених є те, що означений феномен розуміється як оточення людини, з яким вона взаємодіє, впливаючи на нього та піддаючись його впливам, де суб'єктна позиція належить особистості, яка визнана первинною.

Ю. Мануйлов розглядає визначене середовище як соціально-педагогічне явище, якість якого полягає в здатності забезпечувати усім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб та їх трансформацією в життєві цінності, що актуалізує процес особистісного розвитку та саморозвитку<sup>210</sup>. За таких умов можливості середовища стали розглядатися вченими

<sup>200</sup> Бордовская, Н.В., 2013. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды. *Человек и образование*, № 2 (35), с. 4–11.

<sup>201</sup> Братко, М.В., 2014. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. Педагогічна освіта: теорія і практика, № 22, с. 15–21.

<sup>202</sup> Гибсон, Дж., 1988. *Экологический подход к зрительному восприятию*. Перевод с английского А. Л. Логвиненко. Москва: Прогресс.

<sup>203</sup> Раудсепп М., 1983. Среда как место для поведения (школа экологической психологии Роджера Баркера). В: Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса, ред. *Человек в социальной и физической среде*. Таллин: ЭООП СССР и Тпеди, с. 143–165.

<sup>204</sup> Панов, В.И. 2007. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. СПб: Питер.

<sup>205</sup> Слободчиков, В.И., 1997. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Вып. 7, с. 177–184.

<sup>206</sup> Мануйлов Ю.С., 1997. *Средовой поход в воспитании*: автореф. доктора пед. наук: Москва: РАО Институт теории образования и педагогики.

<sup>207</sup> Менг, Т.В., 2008. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 52, с. 70–83.

<sup>208</sup> Хейдметс, М. 1983. Субъект, среда и границы между ними. В: Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла, ред. *Психология и архитектура: тезисы конференции*. Лохусалу, ЭССР, 25–27 января 1983. Таллин: ЭООП, с. 25–27.

<sup>209</sup> Ясвин, В.А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: Смысл.

<sup>210</sup> Мануйлов Ю.С., 1997. *Средовой поход в воспитании*: автореф. доктора пед. наук: Москва: РАО Институт теории образования и педагогики.

як ресурс освіти та підвищення її якості, джерело розвитку соціального, особистісного та професійного досвіду<sup>211</sup>.

Здійснений нами аналіз наукових джерел засвідчує, що характерні особливості середовища визначаються різними типами моделей, а саме: еколого-особистісною, екопсихологічною, антропологічною, комунікативною, психодидактичною та іншими. Зупинимось на їхніх характерологічних ознаках.

У контексті еколого-особистісної моделі (В. Ясвін) лежить екологічний підхід до сприйняття Дж. Гібсона. Це дає змогу розглядати середовище як систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що обумовлені соціальним та просторово-предметним оточенням. Можливість розуміється В. Ясвіном як особливе поєднання властивостей освітнього середовища та самого суб'єкта, що одночасно виступає як продуктом, так і його творцем. До складових середовища дослідник відносить соціальний, психодидактичний, просторово-предметний компоненти<sup>212</sup>.

В. Слободчиков обґрунтував антропологічну модель, яка дозволила розглядати середовище як історично утворену культурну форму взаємодії суб'єктів, підвалиною якої є базові цінності, що визначають самостійність, самобутність, самоусвідомлення, самодіяльність людини, її унікальність та індивідуальність. Дослідник наголошує, що взаємодія середовища та особистості розпочинається лише тоді, коли між учасниками відбувається контактна зустріч. Таким чином, означений феномен виступає системним продуктом взаємодії суб'єктів у межах освітнього простору та управління освітнім процесом участі й перебування в ньому.

Характерними ознаками такого середовища є відносність, опосередкованість, незаданість, що допускає його змінність та відкритість, а базовими параметрами стає насиченість і структурованість, що визначає ресурсний потенціал та спосіб організації (одноманітність, різноманітність та варіативність)<sup>213</sup>.

<sup>211</sup> Бордовская, Н.В., 2013. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды. *Человек и образование*, № 2 (35), с. 4–11.

<sup>212</sup> Ясвин, В.А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, с. 14.

<sup>213</sup> Слободчиков, В.И., 1997. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*, вып. 7, с. 177-184.

Актуальність проблем розвитку професійної компетентності в післядипломній освіті зосереджує увагу на розгляді психодидактичної моделі індивідуалізації та диференціації середовища освітнього закладу (В. Лебедева, В. Орлов). Зазначена модель передбачає організацію освітнього процесу на основі індивідуальних планів та програм, що дає змогу визначити пріоритет індивідуальності учня, посилити його суб'єктну значимість у процесі пізнання та занурити в спеціально створене освітнім закладом середовище.

Поєднання психодидактичного та екопсихологічного принципів складає специфіку екопсихологічної моделі (В. Панов), що розглядає середовище як комплекс педагогічних і психологічних умов та впливів, які забезпечують можливості для розкриття прихованих здібностей, удосконалення та розвитку вже набутих особистістю, відповідно до задатків, вимог вікової соціалізації та просторово-предметного оточення. Ключовим поняттям у даному контексті стає "персоналізація середовища", що відображає ресурс середовища в розкритті внутрішнього світу особистості<sup>214</sup>.

З позицій В. Рубцова<sup>215</sup>, комунікативно-орієнтована модель середовища пояснюється як полікультурна система прямих і непрямих навчально-виховних взаємодій, які відкрито або приховано реалізують репрезентовані психолого-педагогічні настановлення педагогів, що передбачені метою, задачами, методами, засобами освітнього процесу в конкретному навчальному закладі. Слід зазначити, що змістова структура визначеної моделі дещо відрізняється від попередньо визначених. Її особливістю є акцентування уваги на психологічній складовій кожного компоненту, а саме: внутрішня направленість освітньої установи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань тощо.

Н. Бордовська припускає, що максимально використати можливості середовища для прояву активності суб'єкта можна лише тоді, коли середовище буде комплементарним його потребам та відповідним чином стимулюватиме

---

<sup>214</sup> Панов, В.И. 2007. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. СПб: Питер.

<sup>215</sup> Рубцов, В.В. и Ивошина, Т.Г. 2002. *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. Москва: МГППУ.

продуктивну діяльність і поведінку, адекватну меті та стандартам післядипломної освіти. На думку вченої, саме в розвивальному середовищі кожен отримує можливість реалізувати себе залежно від власних можливостей, а створені умови дозволяють вибудувати стратегію саморозвитку<sup>216</sup>.

Ідентичною є позиція І. Коновальчука<sup>217</sup>, який вказує, що розвивальним середовище може вважатися тільки тоді, коли педагог буде бачити в ньому можливості обирати й конструювати індивідуальну траєкторію професійного розвитку відповідно до власних потреб і можливостей.

В. Новіков розглядає освітнє середовище вищого навчального закладу як професійно й особистісно стимуляційне, що окреслює сукупність матеріальних, педагогічних, психологічних факторів дійсності, які спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, складається з ціннісно-сміслової, інформаційно-змістової, організаційно-діяльнісної, просторово-предметної компоненти<sup>218</sup>.

Т. Менг до універсальних параметрів якості освітнього середовища, враховуючи характер взаємостосунків особистості з означеним феноменом, пропонує віднести: життєздатність (підтримка потреб та здібностей людини); насиченість (ресурси); узгодженість (інформаційні та особистісні ресурси, що відповідають здібностям та потребам суб'єктів освіти); доступність – (використання будь-яких ресурсів середовища з метою конструювання життєвих сценаріїв); контрольованість (суб'єкти освітнього процесу мають можливість впливати на реалізацію функцій освітнього процесу). Дослідниця пропонує розглядати середовище як ресурс, процес, поле активності особистості та дискурс<sup>219</sup>.

Узагальнивши вище зазначене, підсумовуємо, що спільними для всіх моделей ключовими ознаками освітнього середовища виступають *впливи, можливості*,

<sup>216</sup> Бордовская, Н.В., 2013. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды. *Человек и образование*, № 2 (35), с. 4–11.

<sup>217</sup> Коновальчук І.І., 2014. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 4 (76), с. 62–66.

<sup>218</sup> Новиков, В.Н., 2001. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *«Психологическая наука и образование»*, [online] № 1. Режим доступа: <[http://psyjournals.ru/files/50761/psyedu\\_ru\\_2012\\_1\\_Novikov\\_2.pdf](http://psyjournals.ru/files/50761/psyedu_ru_2012_1_Novikov_2.pdf)> ISSN: 2074-5885 / > [Дата звернення 14 червня 2016].

<sup>219</sup> Менг, Т.В., 2008. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 52, с. 70-83.



умови, які існують у соціальному та просторово-предметному оточенні, освітні ресурси, що мотивують високий рівень активності суб'єктів та забезпечують її самоактуалізацію.

За визначенням Н. Сидорчук, умови – це необхідні й достатні складові педагогічної системи, сукупність різнопланових (зовнішніх і внутрішніх) обставин і чинників, що відображають потенціал освітнього та матеріально-просторового середовища для забезпечення результативності й ефективності перебігу навчально-виховного процесу й освітнього розвитку його суб'єктів<sup>220</sup>.

Впливи, у контексті освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти розуміються нами як сукупність способів та засобів, що здатні змінити поведінку особи та якості системи.

Можливості – це тенденції або події штучно створені у середовищі післядипломної педагогічної освіти, які при правильному використанні забезпечують досягнення поставлених стратегічних та особистісних цілей.

Погоджуємося з думкою Л. Ващенко про те, що безпосередній вплив на формування середовища післядипломною освіти здійснюють зовнішні фактори, а саме: соціальний, економічний, політичний, екологічний<sup>221</sup>.

Відтак, сучасне освітнє *середовище післядипломної педагогічної освіти* визначається нами як історично утворений феномен, підсистема соціокультурного середовища, ресурс розвитку професійної компетентності педагога, що складається із системи впливів, можливостей, умов, взаємодій та здійснює акумулювання всіх освітніх інновацій, перспективного досвіду, має певні властивості випереджувального характеру, до яких услід за С. Сегєєвим<sup>222</sup>, відносимо:

- *надлишковість* (вказує на багатовекторність освітнього потенціалу, що забезпечує можливість широкого вибору освітніх ресурсів; множинність взаємодій

<sup>220</sup> Сидорчук, Н.Л., 2016. Педагогічні умови формування рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Педагогічні науки*, № 3, с. 105.

<sup>221</sup> Савченко, О.Я. ред., 2012. *Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти*: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка.

<sup>222</sup> Сегєєв, С.Ф., 2007. Обучающие среды в зеркале конструктивизма. *Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения*, [online] № 3, с. 337-345. Режим доступу: <<http://cyberleninka.ru/article/n/obuchayuschie-sredy-v-zerkale-konstruktivizma>> [Дата звернення 13 січня 2018].

із середовищем, де множинність та доступність досвіду забезпечує його стабільність та життєздатність);

- *доступність до когнітивного досвіду* (конструкти середовища повинні бути доступними для когнітивного досвіду суб'єкта, відбиває певний стан готовності включення в середовище для впорядкування та трансформації наявної та нової інформації);

- *насиченість* (багатоваріантність освітнього ресурсу, комунікацій, що забезпечує широкий спектр дидактичних суб'єктних впливів);

- *пластичність* (прийняття та забезпечення стабільності форм, обумовлених різноманіттям методичного змісту, що забезпечує реалізацію освітніх процедур);

- *позасуб'єктну динамічну просторову локалізацію* (проявляється в конструктах, які відокремлюють належні середовищу властивості від властивостей суб'єкта; у свідомості людини середовище просторово уявляється позасуб'єктно;

- *автономність існування* (має власну історію, не пов'язана безпосередньо з досвідом суб'єкта, який проявляється лише в процесі взаємодії з середовищем, показує логіку подій, які доступні суб'єктам освітнього процесу, відмежована від навколишніх середовищ, може бути описана як окрема система, а в освітньому процесі як взаємодія систем);

- *синхронізованість* (пов'язана з наявністю часових властивостей в усіх елементах середовища; тобто процеси означеного феномену синхронні потребам суб'єкта, які визначаються часовими подіями; показує побіжність внутрішніх та зовнішніх процесів у структурі середовища);

- *мотивогенність* (можливості та механізми впливу середовища на управління мотиваційною сферою суб'єкта, що обумовлені особливостями особистісного досвіду здобувача освіти, новизною та нестандартністю навчального матеріалу, його емоційною оцінкою, вагомістю для суб'єкта з огляду на перспективи його розвитку).

Таким чином, якщо середовище післядипломної педагогічної освіти має вище описані характеристики, то це вказує на зміну його традиційного змісту та засвідчує перехід до компетентнісно орієнтованого, що сприяє виведенню педагога із ролі

пасивного споживача знань та мотивує його до включення в процес проактивного саморозвитку професійної компетентності, де розвиток розуміється як продукт його власного самоусвідомленого вибору, що базується на професійно-особистісних цінностях – ретельно відібраних та прийнятих <sup>223</sup>.

Вивчення та аналіз наукових досліджень <sup>224, 225, 226, 227, 228, 229</sup> свідчить, що в системі післядипломної педагогічної освіти за останні роки напрацьовано достатньо велику кількість освітніх моделей (компетентнісна, диверсифікована, диференційована, кластерна, пролонгова, накопичувальна, особистісно орієнтована), які становлять змістово-методичний потенціал освітнього середовища та створюють багатоваріантність можливостей для розвитку професійної компетентності педагога. Ідентичні моделі виділено у матеріалах досліджень та інших.

Розглянемо детальніше кожну з них:

- в основі *диференційованої моделі* лежить принцип варіативності забезпечення професійного розвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти, що передбачає наявність великої кількості різноманітних навчальних планів, пропонує різні терміни, форми й технології навчання для кожної окремо взятої категорії педагогів;

- *диверсифікована модель* сприяє розширенню ресурсних можливостей навчального середовища, залучення до професійного розвитку педагогів як освітніх, так і громадських, комерційних організацій тощо. Тобто реалізація означеної моделі передбачає, що заклади післядипломної освіти делегують проведення окремих

<sup>223</sup> Гусак, В.М., 2017. Тьюторство як активна практика навчання дорослих у післядипломній освіті. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Житомир: Вид. О. О. Євенок, № 87, с. 84-91.

<sup>224</sup> Кремень, В.Г. ред., 2016. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка.

<sup>225</sup> Сорочан, Т.М. 2005. *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика*. [монографія]. Луганськ: Знання.

<sup>226</sup> Олійник, В.В. ред., 2016. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів всеук. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. Київ: УМО НАПН України.

<sup>227</sup> Клокар, Н.І., 2008. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу. *Післядипломна педагогічна освіти*, № 2, с. 23–28.

<sup>228</sup> Якухно, І.І. 2010. *Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти*. [монографія]. Житомир: Полісся.

<sup>229</sup> Якса, Н.В., 2014. Андрагогічна модель навчання. *Андрагогічний вісник*, [online] В. 13, с. 47-52. Режим доступу: <<http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/%D1%8F%D0%BA%D1%81%D0%B0.pdf>> [Дата звернення 23 жовтня 2015].

форм, модулів навчання або навчання окремих категорій педагогічних працівників іншим організаціям.

- *кластерна модель* надає можливість розподілу окремих модулів із підвищення кваліфікації та короткотривалих форм навчання між установами-партнерами, що створює передумови для запровадження вузької спеціалізації, диференціації підвищення кваліфікації, а також підвищення відповідальності за результати;

- *пролонгована модель* ураховує потребу педагогів у безперервній освіті, у процесі якої систематичні курси підвищення кваліфікації проходять певними циклами з різним змістом та за різними формами організації;

- *накопичувальна модель* створює передумови для врахування сукупності результатів короткотривалих форм навчання на засадах ЄКТС та передбачає розроблення й реалізацію освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації на основі поєднання модульних технологій навчання і залікових кредитів;

- *особистісно орієнтована модель* передбачає екзистенціальність, гуманістичність, людиноцентрованість побудови освітнього процесу з урахуванням цілісності природи кожного педагогічного працівника, його інтелектуальних можливостей, суб'єктного досвіду, професійних запитів і потреб та передбачає індивідуалізацію розвитку;

- *акмеологічна модель професійного розвитку*, яка націлює педагога на максимальну творчу самореалізацію в процесі пошуково-перетворювальної професійно-педагогічної діяльності.

- *андрагогічна модель* навчання забезпечує провідну роль того, хто навчається, де джерелом навчання є досвід, а процес навчання конструється на основі партнерських стосунків між усіма суб'єктами та спрямований на задоволення їх потреб.

Проаналізувавши існуючі моделі, вважаємо, що найбільш продуктивною в освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти на сьогодні можна вважати *компетентнісну модель*, яка забезпечує системну єдність змісту курсів підвищення кваліфікації та міжкурсового періоду, використання інтерактивних,

проектних технологій професійного зростання, які здатні забезпечувати розвиток професійної компетентності відповідно до викликів часу; створює можливість вибору педагогічним працівником різних термінів, модулів, форм навчання, а також розроблення діагностичного інструментарію, який би коректно вимірював рівні розвитку його компетентності та професіоналізму в цілому. Вона найбільшою мірою спрямована на прогнозований результат, може мати ознаки усіх вище зазначених моделей та в повній мірі забезпечує реалізацію принципу неперервності розвитку професійної компетентності в післядипломній освіті, передбачає науково-методичний супровід педагога в процесі міжкурсового періоду. Реалізація цієї моделі передбачає кореляцію зусиль усіх суб'єктів системи післядипломної педагогічної освіти (методичні служби рай (міськ) відділів освіти, об'єднаних територіальних громад, інститути післядипломної освіти, громадські освітні організації тощо) та є найбільш сприятливою для поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти.

Вивчення й аналіз структури середовища висвітлених у працях Н. Бордовської, М. Братко, Ю. Кулюткіна, В. Новікова, В. Ясвіна (див. дод. К, таб. К.1) та інших вказує на те, що зміст середовища післядипломної педагогічної освіти може об'єднувати наступні компоненти: *предметно-просторовий* (просторово-предметна комфортність організації освітнього простору); *змістово-методичний* (концепція освіти, навчальні програми, навчально-тематичні плани підвищення кваліфікації, навчальні посібники, форми та методи організації освітнього середовища розвитку (традиційні, інноваційні), методичні, дослідницькі спільноти тощо.); *комунікативно-організаційний* (створення організаційно-комунікаційних зв'язків, які забезпечують комфортне включення педагога-організатора в процес неперервного професійного розвитку в курсовий та міжкурсовий періоди). Враховуючи напрацювання Ю. Кулюткіна, С. Тарасова <sup>230</sup>, вважаємо, що якість його освітнього процесу визначається комплексом взаємопов'язаних спеціально створених умов, які складають ресурсне забезпечення

<sup>230</sup> Кулюткин, Ю.А. и Тарасов, С.М., 2001. Образовательная – среда и развитие личности. *Новые знания*, № 1, с. 6-7.

середовища, а саме: *змістове* (актуальність змісту освіти для розвитку професійної компетентності педагога-організатора та її відкритість до змін); *програмно-методичне* (варіативність програм підвищення кваліфікації, можливості вибору освітнього маршруту в межах одного навчального закладу, різноманітність методичних засобів навчання, акцент на діалогічному спілкуванні, використання низки засобів засвоєння інформації для різних фахівців); *інформаційно-комунікативне* (взаєморозуміння та взаємозадоволеність взаємодією всіх учасників освітнього процесу, його спільне конструювання та оптимізація ).

Відповідно до завдань дослідження більш детально розглянемо *змістово-методичний компонент освітнього середовища*, що об'єднує курсовий та міжкурсний періоди.

Курсове підвищення кваліфікації становить цілеспрямовану основу розвитку професійної компетентності педагога-організатора, системотвірну складову післядипломної освіти, що в сучасних умовах набуло нових функцій:

- *методолого-орієнтовану* – сприяє формуванню нової ціннісної професійної свідомості педагога-організатора, методологічної культури, орієнтації в нових парадигмах і концепціях XXI ст.;

- *компенсаторно-розвивальну* – пов'язана з нарощуванням професійної компетентності під час підвищення кваліфікації, що передбачає систематичне моделювання змісту та технологій отримання нових професійних знань, умінь, що забезпечуватимуть готовність педагога-організатора до професійної діяльності в умовах постійних змін;

- *випереджувально-моделювальну* – забезпечує випереджальний характер змісту та технологій підвищення кваліфікації, що дає змогу розробляти нові освітні програми та коригувати існуючі;

- *креативно-особистісну* – визначає активний саморозвиток та самовдосконалення особистості педагога-організатора в процесі підвищення кваліфікації шляхом удосконалення набутих здібностей та розкриття прихованого потенціалу його задатків, що в подальшому забезпечуватимуть творчу самореалізацію в професійній діяльності;

- *адаптивну* – пов'язана з оновленням тих знань, вмінь, професійно-особистісних властивостей, які сприятимуть швидкій адаптації до умов сучасного середовища існування людини та вирішення професійних задач.

Матеріали Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні<sup>231</sup> показують, що в системі післядипломної освіти накопичено значний досвід з організації та проведення різних форм навчання: денної, заочної, очно-дистанційної. Це дає змогу здійснювати диференціацію та забезпечує індивідуалізацію освіти. Відбувається активне запровадження дистанційних форм підвищення кваліфікації, які зручні за часом та забезпечують слухачам можливість обирати власну траєкторію розвитку відповідно до потреб та можливостей на основі запитів та досвіду. Серед затребуваних сучасних форм підвищення кваліфікації виділяють: *курси підвищення кваліфікації за фахом; інтегровані курси підвищення кваліфікації* (забезпечують поєднання підготовки за спорідненими галузями знань); *модульні курси підвищення кваліфікації* (надають можливість слухачам обрати додаткові варіативні навчальні модулі, що сприяє економії часу та коштів і водночас підвищує конкурентоздатність фахівців на ринку праці), *спеціалізовані курси підвищення кваліфікації* (забезпечують поглиблення спеціалізації фахівця за певним напрямом професійної діяльності), *авторські курси підвищення кваліфікації* (ознайомлення з авторськими школами, технологіями, досвідом запровадження інновацій), *тематичні курси* (передбачають поглиблене вивчення актуальної тематики для професійної діяльності), *виїзні курси* (задоволення освітніх запитів та професійних потреб педагогів за місцем їхньої роботи) тощо.

Під час курсового періоду переважають практико-орієнтовані заняття, що ґрунтуються на активних, проектних, інформаційно-комунікаційних технологіях, зокрема інтерактивні, адаптивні, акмеологічні практикуми, тренінги, практичні і семінарські заняття, вебінари, тематичні дискусії, науково-практичні конференції, конференції з обміну досвідом, "круглі столи" тощо. Створено умови для самоаналізу реального стану професійної компетентності; вибору форм та засобів

<sup>231</sup> Кремень, В.Г. ред., 2016. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка.

навчання, відповідно до потреб, що корелює розвиток ресурсного забезпечення освітнього середовища з потребами розвитку педагога.

Однак, незважаючи на значні перетворення освітнього середовища післядипломної освіти та оновлення його ресурсів, Концепція "Нова українська школа" (2016)<sup>232</sup> виявила нову суперечність, яка полягає в тому, що освіта та досвід педагогічних фахівців не відповідають вимогам реформ та потребам самого педагога, який повинен одночасно навчатися та навчати інших.

Міністр освіти України Л. Гриневич наголошує, що перенавчання педагогів сьогодні стає найбільшим викликом для системи післядипломної освіти<sup>233</sup>, яка покликана створити не просто умови для розвитку професійної компетентності педагога на основі отриманої вищої освіти та досвіду, її ключове завдання полягає в зміні філософії професійної діяльності, що визначена запорукою виховання інноваційної людини та розвитку держави. Припускаємося думки про те, що в реалізації сукупності визначених проблем особливого значення набуває праця Г. Бейтсона "Логічні категорії і комунікації"<sup>234</sup>, <sup>235</sup>, в якій розкрито концепцію "третинного навчання". Її сутність полягає в забезпеченні переходу від одного способу мислення до іншого (від звичного до нового), що дає змогу формувати вміння виходити за межі стереотипів, впливати на трансформацію характеру особистості, зміну світобачення.

У контексті вирішення проблем розвитку професійної компетентності педагога-організатора, актуалізується пошук альтернативних змістових джерел освіти дорослих, серед яких, поряд із андрагогікою та самостійним (самокерованим) навчанням, Л. Горбунова. М. Дернова на основі праць Дж. Мезіроу виділяють трансформативне навчання<sup>236</sup>.

<sup>232</sup> Концепція нової української школи. [online] Режим доступу: <<http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczia.pdf>> [Дата звернення 8 лютого 2017].

<sup>233</sup> Гриневич, Л.М., 2017. Найбільший виклик – перепідготовка педагогів. [online] Режим доступу: <<https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-interview-2017-07-21-liliya-grinevich-najbilshij-viklik-perepidgotovka-vchiteliv>> [Дата звернення 22.12.2017].

<sup>234</sup> Bateson, G. 1972. The Logical Categories of Learning and Communication, In: *Stepstoan Ecology of Mind. Collected essaysin Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. North vale, NewJersey – London: Jason Aronson Inc., pp. 284–314.

<sup>235</sup> Бейтсон, Г. 2000. *Екологія розуму*. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. Перевод с английского Д.Я. Федотова, М.П. Пашуты. М.: Смысл, с. 11

<sup>236</sup> Mezirow J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-bass, pp. 1–20



Л. Горбунова вказує, що означений феномен більшою мірою розкриває когнітивний процес, долучаючи комунікативну складову як дискурсивну та ментальні конструкції досвіду, внутрішні смисли змісту й рефлексію<sup>237</sup>. Це відповідає завданням реформ і дає змогу під час освітнього процесу в післядипломній освіті створювати умови для інтерпретації педагогом власного досвіду, його проговорювання та осмислення через критичну рефлексію, що призводить до зміни особистісної когнітивної та ціннісної структур. Звертаємо увагу на те, що в трансформаційному навчанні осмислення відбувається завдяки інтерпретації старого досвіду з позицій нового набору очікувань. При цьому дослідниця вказує на змістову відмінність понять "трансформація" та "зміна", де перший термін означає "комплексну істотну зміну структури, вихід за межі".

Таким чином, вважаємо, що до змісту освітнього процесу курсового та між курсового періодів доцільно включати форми та методи освіти дорослих, побудовані на принципах трансформаційного навчання, а саме: тренінги, ділові ігор, дискусійні форми. Це створить для педагога можливість активної комунікації, дозволить визнати та проговорити власні проблеми, з'ясувати особистісні установки, стереотипи, що дасть змогу йому по-новому інтерпретувати отриманий досвід, виробляти власні цілі, а не реалізувати чужі ідеї, спонукатиме до розвитку автономного мислення, яке передбачає формування індивідуальної відповідальності за результати праці та професійний розвиток.

Дж. Мезіроу акцентує увагу на тому, що саме змінена світоглядна позиція підіймає дорослого учня на новий рівень трансформаційного розвитку та виділяє десять кроків його досягнення: дезорієнтуюча дилема; самоаналіз як відмова від колишніх переконань і перехід до нових ціннісних орієнтацій (супроводжується станом дискомфорту й "емоційних меж"); критична оцінка припущень (переоцінка базових переконань); визнання того, що невдоволення собою та процес трансформації є загальними; вивчення можливостей для нових ролей, відносин і дій; планування порядку дій у контексті майбутнього; набуття нових знань і навичок для

<sup>237</sup> Горбунова, Л.С. 2013. Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «Плинної сучасності». *Філософія освіти*. [online] № 2. с. 66-114. Режим доступу: <<http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-transformativnogo-navchannya-osvita-dlya-doroslih-v-umovah-plinnoyi-suchasnosti>> [Дата звернення 22 грудня 2017].

втілення свого плану в життя; набуття компетентності й упевненості в собі для виконання нових ролей і вибудовування нових відносин; реінтеграція свого життя на основі умов, продиктованих новою смисловою перспективою<sup>238</sup>.

Погоджуємося з твердження Л. Горбунової, що в результаті проходження освітнього процесу доросла людина зможе інтегрувати власні нові життєві орієнтири, ролі, компетентності, знання й можливості з колишніми таким чином, щоб досягти стану балансу і відчувати почуття комфорту від новознайденої, але розширеної і реструктурованої за рахунок нового розуміння і нових смислів системи світоглядних орієнтацій<sup>239</sup>.

За дослідженнями М. Дернової, теорія трансформативне навчання дасть змогу більш об'єктивно зрозуміти мету навчання дорослих, створити комфортні умови для проговорювання слухачем його власних цінностей, суджень, цілей; формулювання власного мислення, професійних дій, незалежно від вказівок; внести зміни в освітній процес, які корелюють з трансформацією набору переконань дорослої людини через критичну рефлексію щодо її припущень; сприяти перевірці хибних переконань за допомогою дискурсу, що впливає на зміну внутрішньої рефлексії і критичної оцінки. Таке розуміння природи навчання дорослих надає педагогу можливість обґрунтовувати вибір відповідної освітньої практики. Трансформативне навчання спрямовує фахівця від однієї системи орієнтацій, яка втратила релевантність в нових соціальних контекстах, до системи орієнтацій, яка є ширшою, відкрито-інклюзивною, більш чутливою, розбірливо-проникливою, внутрішньо більш диференційованою та деталізованою, саморефлексивною й здатною інтегрувати новий досвід (як власний, так і досвід інших)<sup>240</sup>.

Для вдосконалення ресурсної бази та умов розвитку професійної компетентності педагога актуальними залишаються вихідні положення андрагогіки (С. Зміюв), де домінуюча роль у навчанні належить тому, хто навчається; а освітній

<sup>238</sup>Mezirow, J.(Ed.). 2000. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>239</sup>Горбунова, Л.С. 2013. Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «Плинної сучасності». *Філософія освіти*. [online] № 2. с. 66-114. Режим доступу: <<http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-transformativnogo-navchannya-osvita-dlya-doroslih-v-umovah-plinnoyi-suchasnosti>> [Дата звернення 22 грудня 2017].

<sup>240</sup>Дернова, М.Г., 2014. Основні положення теорії трансформаційного навчання дорослих. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 5, с. 15-20.

процес вибудовується на ключових принципах навчання дорослих до яких відносять: пріоритетність самостійного навчання; спільної діяльності усіх суб'єктів навчання; використання набутого життєвого досвіду, його коригування; індивідуальний підходу до навчання на основі особистісних потреб.; елективний характер навчання; рефлексивності; затребуваності результатів навчання; системності навчання; швидка актуалізація результатів навчання; розвитку<sup>241</sup>.

Т. Сорочан, дотримуючись думки про те, що в сучасному середовищі післядипломної педагогічної освіти можна чітко простежити *систему принципів* його оновлення пропонує їх систематизувати відповідно до трьох блоків<sup>242</sup>.

В основі *першого* блоку лежить методологія розвитку системи, що поєднує принципи випереджувального розвитку якості системи підвищення кваліфікації в суспільстві; проєктивності та рефлексивності системи як детермінації її діалектичного розвитку; неперервності освіти стосовно онтогенезу особистості, що вможлиблює постійну її адаптивність і мобільність.

*Другий* блок принципів визначає системогенетичний характер, репрезентує особливості еволюції змісту підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а саме: системності; науковості та прикладної спрямованості; інваріантності та варіативності; модульності; нерівномірності розвитку змісту, що зумовлене гетерохронністю систем освіти, нерівномірністю розвитку підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти; діалектики домінант правопівкульового та лівопівкульового інтелекту в когнітивній структурі змісту; фундаменталізації, гуманітаризації та універсалізації знань у подоланні усталеної технократичної асиметрії, забезпечення адаптивності та мобільності до змін у методології професійної діяльності в умовах постнекласичного розвитку.

*Третій* блок принципів пов'язаний із групою інституційних та системогенетичних принципів, що зумовлено з одного боку, появою нових спеціалізованих наук і теорій, диференціацією (дивергенцією) та, з іншого – інтеграцією,

<sup>241</sup> Змеєв, С.И. 2007. *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. М.: РЕРСЭ.

<sup>242</sup> Сорочан, Т.М. ред., 2017. *Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань: зб. робочих навчальних програм*. Київ: ЦППО, с. 22.

універсалізацією (конвергенцією): аксіологічний; андрагогічний феноменологічний (з'ясування змісту в контексті історії наукових поглядів, суспільного усвідомлення зміни функцій і ролей педагогічних кадрів); інформаційно-технологічний (створення єдиного інформаційно-технологічного простору); науково-економічний (програма підготовки педагогів закладів освіти в руслі вимог методології постнекласичного розвитку науково-освітніх здобутків); діяльнісно-культурологічний (вмотивовує програми підвищення кваліфікації з погляду вивчення педагогічної, науково-педагогічної і управлінської діяльності як вид соціокультурної діяльності).

Таким чином, запропонована система принципів оновлення сучасного середовища післядипломної освіти, вихідні положення трансформаційного навчання та андрагогіки сприяють забезпеченню переходу від концепції трансляції знань до самоактуалізації й вибору індивідуальної траєкторії розвитку педагогів (педагогів-організаторів) на основі компетентнісного підходу та є теоретичною основою розробки освітньо-кваліфікаційних програм підвищення кваліфікації та інших методичних засобів.

Розвиток професійної компетентності педагога-організатора на сучасному етапі реформування освіти потребує створення нових ресурсів для його неперервності та пролонговості, тому наступним аспектом змістово-методичного компоненту освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти розглянемо *міжкурсний період*.

Базовою основою міжкурсного періоду виступає *науково-методичний супровід*.

Академічний тлумачний словник української мови пояснює поняття "супроводжувати" як "іти разом із ким-небудь як супутник; іти разом, показуючи шлях комусь, додавати що-небудь до чогось, проводити когось до певного місця"<sup>243</sup> Слід зазначити, що його досить часто асоціюють із терміном "підтримка", "наставництво", "тьюторство", "допомога", однак, на нашу думку, вони не є ідентичними, хоча кожному з них притаманні елементи супроводу<sup>244</sup>.

<sup>243</sup> Білодід, І.К., ред. 1970-1980. *Словник української мови*. Київ: Наукова думка, т. 9, с. 850.

<sup>244</sup> Гусак, В.М., 2017. Тьюторство як активна практика навчання дорослих у післядипломній освіті. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Житомир: Вид. О.О. Євенок, № 87, с. 84-91.

Науково-методичний супровід в наукових джерелах пояснюється як одиничний метод, окрема функція, окремий аспект діяльності, елемент культури; система взаємопов'язаних функцій, дій, процедур, методів технік, заходів методичних служб різного підпорядкування, закладів післядипломної освіти, що забезпечують надання всебічної допомоги педагогу для вирішення виникаючих утруднень у міжкурсовий період<sup>245, 246, 247, 248</sup>.

І. Ніколаєску обґрунтовує твердження про те, що на тлі глибинного реформування післядипломної освіти науково-методичний супровід слід вважати провідною технологією професійного розвитку педагогічних працівників у післядипломній освіті, яка забезпечує сприятливі умови для наукового й методичного зростання педагогічних кадрів, професійно-педагогічної самореалізації. Ґрунтується на засадах науковості, бенчмаркетингу, гнучкості, мобільності, випереджувального характеру науково-методичного обслуговування, неперервності та принципах андрагогіки, гуманізму, акмеології, синергетики, менеджменту<sup>249</sup>.

В. Сидоренко відносить науково-методичний супровід до інноваційних технологій та розглядає його в межах спеціально створеного мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, де відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів за принципами людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, неперервного професійного розвитку педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями<sup>250</sup>.

Метою означеного процесу стає підготовка та розвиток проактивного фахівця, професіонала, здатного до постійного оновлення поведінкового репертуару, який

<sup>245</sup> Певзнер, М.Н., Зайченко, О.М. ред, 2002. *Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия*: [монографія]. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов.

<sup>246</sup> Антонова, О.Є., 2012. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, с.316-346.

<sup>247</sup> Єрмола, А.М., 2006. *Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами*: науково-методичний посібник. Харків: Курсор.

<sup>248</sup> Жерносек, І.П. 2001. *Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях*: [монографія]. Київ: Віпол.

<sup>249</sup> Ніколаєску, І.О., 2016. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Народна освіта*. [online] Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv\\_2016\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_3_8)> [Дата звернення 14 жовтня 2017].

<sup>250</sup> Сидоренко, В.В., 2018. Методична діяльність в суспільстві, яке навчається: виклики, проблеми, перспективи розвитку. *Методист*, № 2 (74), с. 14-26.

володіє відчуттям перспективи; уміє розробляти різні стратегії та стилі професійної діяльності, адекватні контексту ситуації; визнає можливість альтернативних способів вирішення проблемних задач<sup>251</sup>. Пошук нових ресурсів цілеспрямовує його на створення оновлених умов для повноцінної реалізації потенціалу особистості педагога в процесі трансформації сучасних освітніх практик як фактору самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації через неперервну освіту.

Припускаємо, що науково-методичний супровід є альтернативною методичній роботі з кадрами, сприяє розширенню ресурсних послуг, допомоги в вирішенні проблем розвитку професійної компетентності педагогів на основі наукових і практичних досягнень та забезпечується на трьох рівнях (заклади післядипломної педагогічної освіти, методичні служби управлінь освіти різного рівня підпорядкування, заклади загальної середньої освіти) та характеризується системним поєднанням курсового підвищення кваліфікації з їх професійною діяльністю та самоосвітою.

Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників у контексті науково-методичного супроводу передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, науково-методичних, дослідницько-експериментальних заходів, а саме: методичних об'єднань, семінарів, творчих груп, "круглих столів", конференцій, фестивалів, творчих дискусій, педагогічних виставок перспективного досвіду, методичних турнірів, психолого-педагогічних брейнстормінгів, тренінгів, авторських майстерень, воркшопів, шкіл передового педагогічного досвіду, педагогічних дебатів тощо.

Трансформація освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти дає можливість нам розглядати науково-методичний супровід під кутом функціонального *бенчмаркетингу* (процес систематичних та неперервних змін, спрямованих на досягнення конкурентоздатності на ринку праці, постійного пошуку ресурсів розвитку фахівців, їх упровадження в практику діяльності, аналізу та оцінки ефективності.) та здійснювати відповідно до наступних етапів:

<sup>251</sup> Певзнер, М.Н., Зайченко, О.М. ред, 2002. *Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия*: [монография]. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов.

1) оцінка реальної ситуації, виявлення та дослідження утруднень у практичній діяльності педагогічних кадрів; порівняння процесу їх діяльності, прийомів, засобів, форм, технологій з аналогічною діяльністю колег, які досягли продуктивних результатів у роботі, науковими дослідженнями; їхньої кореляція зі стратегічною метою освіти на відповідному етапі розвитку держави;

2) аналіз отриманих результатів; створення команди однодумців, визначення задач та обговорення проблем;

3) розробка проекту змін; обґрунтування (визначення, створення, залучення ресурсних можливостей для реалізації проблем; добір форм та методів супроводження розвитку професійної компетентності педагога);

4) апробація в практичній професійній діяльності запропонованих змін (новацій), на основі нових ресурсів, презентація результату;

5) моніторинг якості отриманих результатів, аналіз досягнень та змін, що сталися в процесі використання нових ресурсів та самоактуалізація власного професійного розвитку, визначення перспектив.

Вважаємо, що науково-методичний супровід організований на основі функціонального *бенчмаркетингу* дасть можливість долучати до освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти додаткові ресурси, які раніше не пов'язувалися з освітніми технологіями (бенчмаркетинг, тьюторський супровід, сторітелінг (навчання в неформальних обставинах), краутсорсинг (залучення людських ресурсів на добровільних засадах для використання їх творчого потенціалу (гранди, громадські організації, спільноти)<sup>252</sup>, тим самим розширюючи його потенціальні можливості.

Наступним компонентом освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти визначено *комунікативно-організаційний*, що дає змогу розкрити особливості суб'єктів, розподілити їх статуси, ролі, встановити цінності, установки, стереотипи, утруднення. Комунікативна складова визначає стиль спілкування та викладання, передбачає створення комунікаційних зв'язків, які забезпечують комфортне

<sup>252</sup> Гусак, В.М., 2018. Науково-методичний супровід як сучасна технологія розвитку професійної компетентності педагога в післядипломній освіті. В: *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: тези доповіді всеукр. науково-практ. конф. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 82-84.

включення педагога-організатора в процес неперервного професійного розвитку в курсовий та міжкурсний періоди на принципах людиноцентризму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Організаційні умови передбачають наявність управлінської культури, можливість створення тимчасових формальних та неформальних об'єднань серед учасників освітнього процесу, ініціативних груп тощо.

В. Рубцов<sup>253</sup> зазначає, що необхідним аспектом розвитку є співпраця усіх суб'єктів освітнього середовища вибудована на продуктивній комунікації, що веде до партнерства. На думку вченого, освіта стає розвивальною лише тоді, коли: знання та уміння передаються не самі по собі, а вбудовуються у різні форми співпраці, які стають стрижнем процесу освіти.

Комунікативно-організаційний компонент дає змогу створити позитивний психологічний мікроклімат між суб'єктами середовища; встановити педагогічно доцільну взаємодію всередині середовища; удосконалити стиль викладання в закладах післядипломної освіти та науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора; сприяти його творчій активності та відкритості тощо.

Розглядаючи сучасний стан післядипломної освіти В. Олійник зазначає, що серед системи можливостей її освітнього середовища чітко означились інформаційно-комунікаційні ресурси. Створено єдину інформаційно-технологічну інфраструктуру системи післядипломної освіти, включаючи освітянську телекомунікаційну мережу, платформи з обміну знань, освітні сайти, навчальні освітні портали, інформаційні бази даних, електронні каталоги, персональні веб-ресурси тощо, сприяючи тим самим формуванню і вдосконаленню медіа-грамотності та медіакомпетентності сучасного педагога<sup>254</sup>.

Нарощування комунікативно-організаційних ресурсів відкриває нові можливості для налагодження комунікацій у середовищі післядипломної освіти, що дає змогу не лише апробувати різні форми професійної діяльності, але й

<sup>253</sup> Рубцов, В.В. и Ивошина, Т.Г. 2002. *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. Москва:МГППУ.

<sup>254</sup> Олійник, В.В. ред., 2016. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 28 жовтня 2016. Київ: УМО НАПН України.



здійснювати рефлексію результатів у відкритому інформаційному просторі завдяки існуючим мережевим педагогічним спільнотам. Тим самим долучати до вирішення освітніх проблем педагогів, батьків, громадськості.

Комунікативний компонент освітнього середовища післядипломної освіти виявляється не лише у мережевій комунікації, він фокусує увагу на новій формі співпраці (комунікативна взаємодія), яка дозволяє утворювати особливі види спільнот, що об'єднують науковий потенціал працівників післядипломної освіти та досвід педагогів-практиків (слухачів). Це дає змогу обговорювати нагальні проблеми; проводити індивідуальні консультації, онлайн-опитування, досліджувати професійні проблеми та утруднення; ознайомлюватися попередньо з планами проведення курсів підвищення кваліфікації, навчально-тематичними планами та програмами; науково-методичними ресурсами, інноваційним досвідом, забезпечувати зворотний зв'язок.

Слід зазначити, що ефективність розвитку професійної компетентності педагога-організатора в контексті комунікативно-організаційного компоненту відбудеться за умови взаєморозуміння та задоволеності взаємодією всіх учасників, за їх активної участі в конструюванні та оптимізації освітнього процесу.

Підсумовуючи вище зазначене, можна говорити про те, що в середовищі сучасної післядипломної педагогічної освіти склалися позитивні передумови для подолання суперечностей між потребою розвитку професійної компетентності педагога-організатора та утвердженими стереотипами щодо підвищення кваліфікації.

## ***2.2. Змістова структура, критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності педагога-організатора***

Логіка та завдання дисертаційного дослідження передбачає визначення змістової структури професійної компетентності педагога-організатора та її критеріальних показників.

Нами було з'ясовано, що поняття "зміст" у довідковій літературі пояснюється як "те про, що йде мова, розповідається; те, що описується, зображується",

найважливіша ідея, мета, сутність, призначення чогось<sup>255</sup>.

Автори філософського енциклопедичного словника зазначають, що термін "структура" (лат. *structura* – будова, розміщення, порядок) – це спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь. Вона виступає законом існування й функціонування певної системи, забезпечує збереження основних властивостей та функцій при різноманітних її змінюваннях<sup>256</sup>.

Таким чином, структуру професійної компетентності педагога-організатора ми розуміємо як змістовий опис сутності її компонентів, розміщених у певному порядку, що забезпечує її внутрішню будову та взаємообумовлені взаємозв'язки.

Логіка дисертаційної роботи передбачала вивчення та аналіз існуючих досліджень, які визначають структуру професійної компетентності педагога-організатора, однак у контексті наукового пошуку таких праць не було виявлено, тому нами було проаналізовано джерела, у яких розглянуто змістова структура педагогічного працівника в цілому. Слід зазначити, що позиції як вітчизняних, так і зарубіжних науковців носять багатоаспектний характер, що обумовлено різними підходами до структурування означеного поняття. Так, наприклад, зарубіжні дослідники (США), визначаючи рівень компетентності педагога, враховують основні вміння; загальний кругозір (знання літератури, історії, мистецтва); знання педагогіки, психології, філософії; знання обраного предмету; майстерність учителя (даний аспект досить часто критикують, його визнають неадекватним, вважаючи, що достатньо важко врахувати всі елементи майстерності)<sup>257</sup>.

Представники британської науки (Н. Замер та К. Гатей) складовими структури професійної компетентності вважають: технічну, практичну, особистісну, критичну компоненту<sup>258</sup>.

<sup>255</sup> Русанівський, В.М. ред., 1990. *Культура української мови*. Київ: Либідь, с. 62-63.

<sup>256</sup> Шинкарук, В.І. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, с. 611.

<sup>257</sup> Балицкая, Н.З., 1992. Педагогическое образование за рубежом. Тесты на компетентность учителя. *Педагогическое образование*, № 5, с. 101-102.

<sup>258</sup> Zimpher, N. and Howey, K., 1987. Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 2 (2), p. 101-127.

Педагог-дослідник Карл-Освальд Бауер, доктор педагогічних наук, професор Університету міста Оснабрюк, у своїй книзі "Педагогічні базові компетентності" (2005) розкриває зміст професійної компетентності педагога через знання предмета, спеціально-педагогічні компетентності (досвід та поведінковий репертуар), базові педагогічні компетентності<sup>259</sup>.

Чотирикомпонентну модель професійної компетентності вчителя пропонують вчені Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (Німеччина), яка містить: професійні знання; усвідомлення й переконання; мотиваційні орієнтації; навички саморегуляції<sup>260</sup>.

З огляду на те, що педагог-організатор є представником педагогічного персоналу, який має безпосереднє відношення до виховання, ми беремо до уваги структурування комплексу основних компонентів німецькими науковцями, що обумовлюють різноаспектність праці вихователя, а саме: праксеологічну (об'єктивне діагностування дітей, ефективне планування та чітка організація педагогічної діяльності, самоконтроль та самооцінювання результативності власної праці); комунікативну (технології спілкування педагога з дітьми, батьками та колегами; застосування певного стилю виховного впливу на дітей); співпраці (успішність суспільних спілкувань, мобілізація дітей до активної навчальної діяльності, усвідомлення педагогами особистої відповідальності за виховання дітей і дотримання загальнолюдських моральних норм в контактах з ними); креативності (творче відношення до педагогічної діяльності, застосування найбільш ефективних методів і прийомів у навчально-виховному процесі); інформаційно-медійні (застосування сучасних засобів навчання і комп'ютерних технологій на заняттях); професійно-особистісні (наявність загальнолюдської культури вихованості педагога, відповідальне ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності).

Вітчизняні дослідники, крім системи професійних знань, навичок і досвіду у змісті професійної компетентності виокремлюють ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси та прагнення, здатність ефективно використовувати

<sup>259</sup> Bauer K.-O. 2005. Pädagogische Basiskompetenzen. *Teorie und Training*. Weinheim: Juventa Verlag, s. 232.

<sup>260</sup> Baumert, J. 2011. Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., (Hrsg). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster : Waxmann Verlag, s. 46

знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації<sup>261</sup>.

У результаті наукового пошуку нами опрацьовано 38 літературних джерел, які стосуються проблеми змістового структурування професійної компетентності педагогічних працівників, що відображено у таблиці (див. дод. Ж, таб. Ж.1). Теоретичний аналіз та узагальнення отриманих даних дав можливість виділити компоненти, які найчастіше зустрічають у роботах дослідників:

- *мотиваційний* (В. Адольф, І. Зимня, В. Крижко, В. Луговий, Є. Павлютенков, А. Поденко, О. Чубарук<sup>262</sup>); мотиваційно-ціннісний (Н. Глузман, І. Коновальчук, А. Карпова, А. Татур, С. Лісова); мотиваційно-вольовий (С. Дружилов, О. Скібіна), потребнісно-мотиваційний (О. Антонова, Л. Маслак, С. Цимбал), ціннісно-смісловий (І. Зимня, А. Маркова,); поведінковий (І. Зимня, О. Чубарук); диференціально-психологічний (О. Дубасенюк);

- *когнітивний* (когнітивно-творчий) (О. Антонова, В. Баркасі, М. Войцеховський, Н. Глузман, А. Деркач, І. Зимня, В. Краєвський, В. Крижко, С. Лісова, В. Луговий, Є. Павлютенков, Дж. Равен, Ю. Татур, А. Хуторської, Т. Хомутенко, О. Чубарук), теоретико-методологічний (І. Коновальчук); професійні (об'єктивно необхідні) психолого-педагогічні знання (А. Маркова);

- *комунікативний* (В. Введенський, А. Деркач, С. Дружилов, Л. Карпова, Л. Мітіна,), інформаційний (О. Скібіна), соціально-комунікативний (Дж. Ерпенбек, Ф. Хейзе), інформаційно-комунікативний (І. Коновальчук); соціально-педагогічний у межах спілкування (Н. Кузьміна); соціально-психологічний (О. Дубасенюк, Ю. Татур,); соціальний (В. Баркасі, С. Іванова);

- *діяльнісний* (Н. Глузман, Дж. Ерпенбек, Л. Мітіна, Т. Хомутенко, Ф. Хейзе); загальнопрофесійний (фаховий) (В. Свистун, В. Ягупов,); професійно-діяльнісний (Л. Муравйова); змістовно-операційний (В. Адольф); операційно-діяльнісний (В. Свистун, Ю. Татур, В. Ягупов); операційно-технологічний (О. Антонова, Н. Авшенюк, М. Войцехівський, В. Краєвський, В. Крижко, Л. Маслак,

<sup>261</sup> Ничкало, Н.Г., 2002. Державні стандарти професійної освіти: сучасні підходи. В: Н.Г. Ничкало, ред., *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика*: монографія. Хмельницький: ТУП, с. 20-38.

<sup>262</sup> Чубарук, О.В., 2013. Наукові основи розроблення моделі управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти. *Народна освіта*, [online] №3 (21). Режим доступу: <[https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=1755](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1755)> [Дата звернення 16 січня 2015].

Є. Павлютенков, А. Хуторської, С. Цимбал); операціональний (В. Введенський, І. Гришина, В. Луговий,); спеціальний (Є. Зеєр); регулятивний (А. Деркач); технологічний (І. Коновальчук), спеціальна складова (С. Іванова), функціональний (С. Дружилов, Л. Карпова, О. Скібіна); практичний (І. Бех, І. Зязюн);

- *особистісний* (Н. Авшенюк, О. Антонова, В. Баркасі, М. Войцеховський, К. Гауей, Т. Десятов, Л. Дяченко, І. Зязюн, Дж. Ерпенбек, Н. Зімфер, В. Краєвський, А. Луговий, А. Маркова, Ф. Хейзе, А. Хуторської, О. Чубарук, В. Шадриков); професійно-важливі якості і ставлення (А. Драч, О. Дубасенюк, В. Свистун, В. Ягупов); професійно-особистісний (Л. Муравйова); особистісно-індивідуальний (С. Іванова);

- *рефлексивний* (І. Гришина, Л. Карпова, В. Крижко, Є. Павлютенков, О. Скібіна); рефлексивно-оцінний (О. Антонова, Л. Маслак, С. Цимбал); рефлексивно-регулятивний (І. Коновальчук); рефлексивно-творчий (Н. Глузман); аутопсихологічний компонент (О. Дубасенюк, Н. Кузьміна В. Ягупов, В. Свистун); рефлексивно-статусний (А. Деркач).

Крім вище виділених змістових компонентів професійної компетентності, дослідники акцентують увагу на інших варіантах і додають: *творчий* (О. Антонова, І. Бех, І. Зязюн,); *професійні педагогічні позиції* (А. Деркач); *критичний* (К. Гауей, Н. Зімфер,); *методичний* (Н. Кузьміна); *аксіологічний* (І. Бех, М. Войцехівський, І. Зязюн); *емоційно-вольовий* (І. Зимняя, С. Лісова).

Результати теоретичного аналізу наукових джерел доводять існування достатньо великої кількості комбінацій структурно-змістових компонентів професійної компетентності педагога, які розкривають її зміст. Це пояснюються різноманітністю контекстів, підходів та рівнем їх значимості в процесі професійної діяльності. Однак найбільш уживаними виявилися мотиваційна, когнітивна, змістова, особистісна, ціннісна та рефлексивна складові. Водночас, ми звернули увагу на те, що в матеріалах досліджень трапляються подібні за змістовим значенням, але різні за лексичною назвою компоненти, зокрема: мотиваційний – мотиваційно-ціннісний – поведінковий – диференціально-психологічний; комунікативний – інформаційний – соціально-комунікативний – інформаційно-

комунікативний; соціально-педагогічний у межах спілкування; соціально-психологічний, соціальний та інші. Виявлені факти свідчать про відсутність у науковому полі єдиного усталеного підходу до прийняття універсальної структури професійної компетентності сучасного педагога.

У виділенні змістової структури професійної компетентності педагога-організатора ми керувалися робочим визначенням "професійна компетентність" (див. п.1.2.); твердженням про те, що це поняття є особистісним утворенням й оцінюється лише за якістю результатів професійної діяльності<sup>263</sup>. Наступним логічним акцентом, який було враховано при визначенні структури став зміст функціональної структури діяльності (В. Шадріков), що включає – мотиви, цілі діяльності, програми дій, інформаційні основи діяльності, прийняття рішень, підсистему діяльнісно- важливих якостей<sup>264</sup>.

Зважаючи на теоретичний аналіз дослідження, що викладено в розділі 1 (див. п. 1.1, п. 1.2) та вище зазначене, вважаємо за доцільне до змісту професійної компетентності педагога-організатора включити: *мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний та особистісний компоненти*, які становлять цілісну систему, оскільки мають інтегративний та взаємозумовлений характер і є продуктом професійної підготовки та саморозвитку й самореалізації особистості педагога-організатора в цілому.

Розглянемо виділені компоненти змістової структури професійної компетентності педагога-організатора (див. рис. 2.1).

*Мотиваційно-ціннісний* компонент відображає сукупність зовнішніх та внутрішніх мотивів, що визначаються потребами відповідно до ціннісних орієнтацій професійної діяльності педагога-організатора, що забезпечують його особистісну спрямованість, професійну поведінку, усвідомлене й стійке прагнення до самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж кар'єри.

Мотивація розглядається дослідниками як певний механізм, що дозволяє особистості співвідносити зовнішні та внутрішні фактори власної поведінки,

<sup>263</sup> Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», с. 22 -35.

<sup>264</sup> Шадріков, В.Д. 1982. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Наука.

визначати виникнення, спрямованість, способи здійснення конкретних форм діяльності<sup>265</sup>. Вона обумовлена спрямованістю, яка визначає систему базових відношень людини до світу та самої до себе, смислову єдність її поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, дозволяючи її протистояння небажаним впливам зовні або внутрішньо. Дослідники вважають мотивацію основою саморозвитку та професіоналізму, початком відліку моральної оцінки мети, засобів поведінки. Педагогічна спрямованість є мотивацією до професії педагога, яка зорієнтована на розвиток учня, що допомагає долати перепони та труднощі<sup>266</sup>.

Учені поділяють мотиви на внутрішні (процесуальні, результативні, мотиви саморозвитку, що сприяють самоосвіті та самовдосконаленню) та зовнішні (суспільні та особистісні, що відображають самоствердження, оцінку, успіху реалізації певного виду діяльності). За теорією А. Маслоу вона підпорядкована потребам. Німецький філософ Шопенгауер зазначав, що задоволення одних потреба викликає появу інших та стає основою механізм прогресу, реальна сутність якого полягає в сублімації екзистенціальних потреб у потреби високої організації<sup>267</sup>.

В наукових джерелах професійні потреби поділяють на соціальні, матеріальні та самоактуалізації, самовираження, самореалізації<sup>268</sup>. В. Крижко та Є. Павлютенков вважають, що для педагога найбільш важливими є потреби моральні, естетичні, інтелектуальні<sup>269</sup>.

Розвиток компетентності нерозривно пов'язаний із системою цінностей, а їх виявлення складає основу будь-якої програми розвитку компетентностей<sup>270</sup>.

Д. Леонтьєв, досліджуючи цінності, розділив їх на групи, а саме: цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків); цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); цінності професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм)<sup>271</sup>.

<sup>265</sup> Леонтьєв, В.Г. 2002. *Мотивация и психология механизмов ее формирования*. Новосибирск: Новосиб.полиграфкомбинат, с. 63.

<sup>266</sup> Ильин, Е.П. 2002. *Мотивация и мотивы*. СПб: Питер, с. 41.

<sup>267</sup> Крижко, В.В. та Павлютенков, Є.М. 1998. *Менеджмент в освіті: навчально-методичний посібник*. Київ.

<sup>268</sup> Бодров, В.А. 2007. *Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия*. Москва: ПЕР СЭ, с. 311.

<sup>269</sup> Крижко, В.В. та Павлютенков, Є.М. 1998. *Менеджмент в освіті: навчально-методичний посібник*. Київ, с. 32

<sup>270</sup> Зязюн, І.А., 2013. Філософія ціннісних відношень. В: В.Г. Кремень, ред. *Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого, Франтішека Шльосека*. Київ: Богданова А. М., с. 76.

<sup>271</sup> Леонтьєв, Д.А. 1992. *Методика изучения ценностных ориентаций*. Москва: Смысл, с. 13-14.

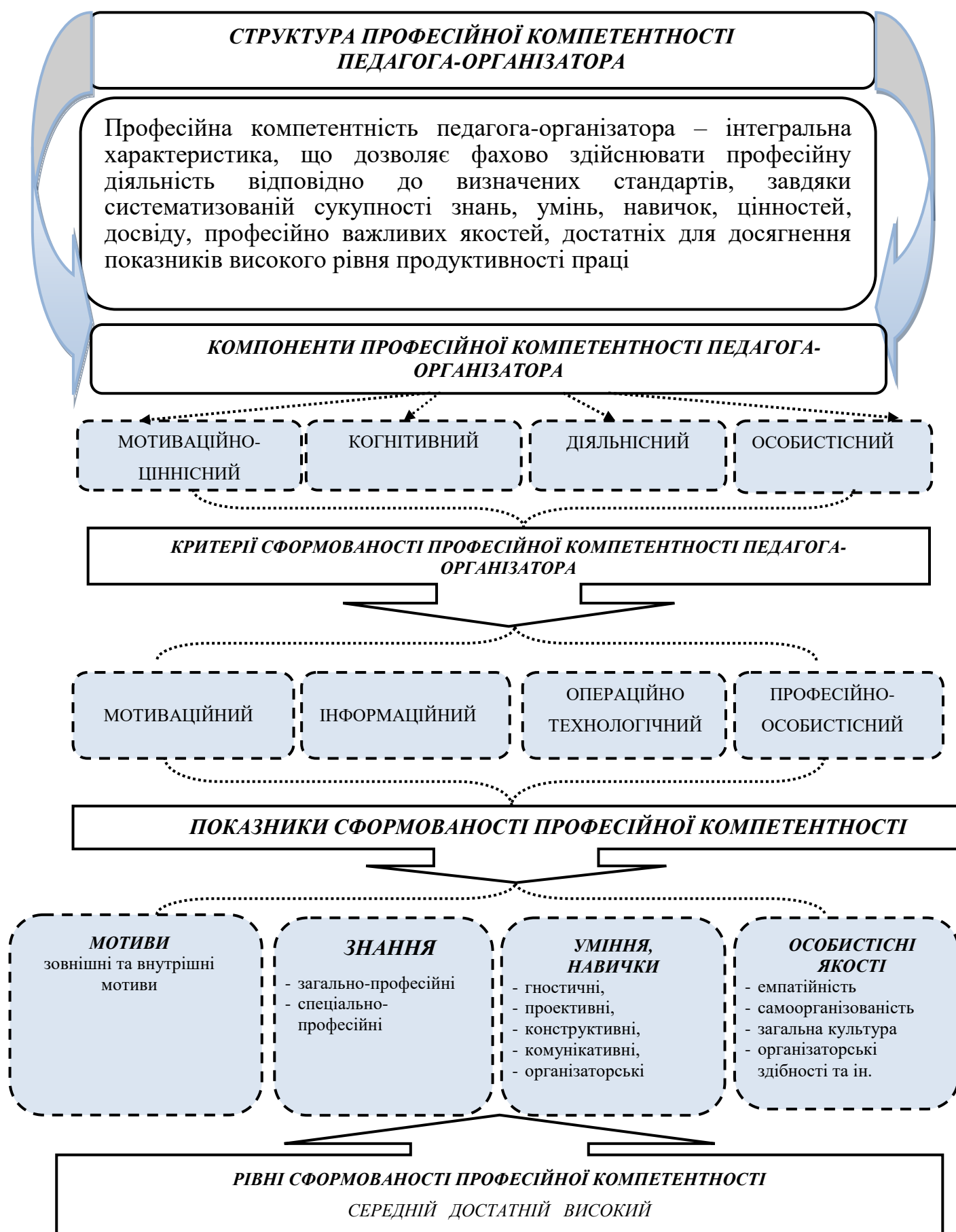


Рис. 2.1. Змістова структура професійної компетентності педагога-організатора



Зазначимо, що виділений компонент є багатозначним за змістом та може включати наступні групи мотивів: соціальні (бажання зайняти певну соціальну позицію), особистісно-професійні (пов'язані з виконанням певної професійної діяльності, отриманні нових знань), утилітарні або базові (прагнення отримати безпосередні переваги від діяльності, уникати покарань).

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує актуалізацію інтересу педагога-організатора до здійснення продуктивної виховної діяльності; спонукає потребу постійного самовдосконалення, оновлення фахових знань, технологій, форм та методів розвитку та виховання учнів; відкритості до пізнання власного ресурсу, інтересу до результатів власної праці, ціннісне ставлення до професійної самореалізації, що позитивно впливає на підвищення рівня професійної компетентності та відповідальності за власну місію. Його сутність виражається в задоволеності професією, прагненні бути конкурентноспроможним на ринку праці, потребі в пізнанні реальної дійсності, власних ресурсів.

*Когнітивний компонент* становить підґрунтя професійної компетентності педагога-організатора, тому що знання – це не просто інформація, що пасивно зберігається в пам'яті, а засіб регуляції практичної діяльності, прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях, принцип, що спрямовує та організовує його дії, а також критерій, завдяки якому педагог оцінює результативність своєї роботи<sup>272</sup>. У сучасному розумінні - це перевірений практикою результат пізнання дійсності, її правильне відображення в мисленні людини<sup>273</sup>. Відмінними рисами освітніх знань виступає їх фундаментальність, багатоаспектність, інтегрованість (цілісність), технологічність та опора на досвід інноваційних перетворень<sup>274</sup>.

М. Кириченко зазначає, що "сучасний педагог, виступаючи виразником трансформаційних процесів, має вільно орієнтуватися в постійно змінних соціально-економічних умовах, економіці знань, інтегруватися в науково-освітній ринок праці, бути здатним до саморозвитку фундаментальних (дослідницьких) та прикладних (педагогічних) компетенцій, розуміючи їх як професійні цінності. У "відкритому

<sup>272</sup> Кулюткин, Ю.Н., 1984. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения. *Вопросы психологии*, № 5, с. 41-44.

<sup>273</sup> Павелків, Р.В. 2013. *Загальна психологія*: підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Кондор, с. 118.

<sup>274</sup> Слободчиков, В.И., 2011. Концептуальные основы антропологии современного образования. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 3, с. 3-7.

суспільстві компетентна дія без компетентного знання не можлива"<sup>275</sup>. Важливим є не тільки об'єм, а їх точність, систематичність, рухомість, мобільність, керованість та гнучке пристосування до шкільних умов<sup>276</sup>.

Вважаємо, що їх постійне оновлення становить позитивний вплив на розвиток професійної компетентності педагога та становлять основу теоретичної та практичної підготовленості до здійснення ним якісної професійної діяльності.

Особливого значення в межах когнітивного компонента надає виробленню динамічних знань, які на думку К. Фопеля (Klaus W. Vopel) є переважаючими в системі підвищення кваліфікації. Учений називає їх "живими" тому, що вони дають змогу включатися в ігрові практики, експериментувати та виробляються в самостійній творчій діяльності й стають частиною "професійної особистості", яка пишається ними та прагне до їх поглиблення. Саме вони визначають наявність мотивації<sup>277</sup>.

Когнітивний компонент професійної компетентності педагога-організатора формується в процесі отримання вищої освіти, розвивається відповідно до потреб діяльності в післядипломний період та характеризується прогресивною зміною та приростом практикоорієнтованих знань, які обумовлюють осмислений та цілеспрямований розвиток професійної компетентності педагога, що стає запорукою якості його професійної діяльності.

Обсяг знань визначається професійними завданнями та функціями педагога-організатора, професійно-особистісними потребами та можливостями післядипломної освіти. Умовно їх можна поділити на теоретичні, методичні та практичні, які відносимо до загальнопрофесійних та спеціальних. Вони становлять динамічну систему та включають знання про професійні обов'язки педагога-організатора, кваліфікаційну характеристику; основні положення атестації; сучасні вимоги до процесу виховання, його особливості та закономірності відповідно до

<sup>275</sup> Кириченко М.О., 2016. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві. В: В.В. Олійник, ред. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матер. всеукр. наук.-практ. конф. Київ: УМО НАПН України, с. 16-30.

<sup>276</sup> Зязюн, І.А., Крамущенко, Л.В. та Кривонос, І.Ф. 2004. В: І.А. Зязюн, ред. *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ: Вища школа.

<sup>277</sup> Klaus W.Vopel, 2000. *Wirksame Workshops 80 Bausteine fur dynamisches Lernen*. Salzhausen: iskopress Verlags GmbH.

нормативного поля; змістову спрямованість, шляхи, форми, методи реалізації завдань виховання та потреб суспільства; ціннісні орієнтації процесу виховання та власного самовдосконалення; інноваційних підходів до процесу виховання; ефективного планування власного робочого часу, власної професійної діяльності та процесу позаурочної діяльності з учнями в межах окреслених обов'язків; психологічні, вікові, соціальні особливості розвитку сучасного покоління дітей; методики проведення суспільно-активних, колективно-творчих, індивідуальних форм роботи; технологій, що забезпечують розвиток учнівського самоврядування в закладах освіти, розвиток лідерських якостей, моніторингових технологій та діагностики для виявлення рівня розвитку дитячого об'єднання, учнівського самоврядування;. види творчої пошукової діяльності; медіаресурсів та ІК-технологій.

Цей компонент виявляється в здатності педагога-організатора відтворювати систему отриманих знань у професійній практиці та інтегрувати їх у власну систему розвитку професійної компетентності й на основі досвіду отримувати нову інформацію.

Професійна компетентність педагога-організатора може виявлятися лише в дії, тому наступним компонентом виділяємо *діяльнісний компонент*. Професійно-педагогічна діяльність у галузі освіти є процесом активної зміни предметів природи, матеріального та духовного життя суспільства з метою задоволення потреб людини та створення матеріальних цінностей <sup>278</sup>. Вона містить у собі мету, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності та полягає в цілеспрямованому супроводі розвитку особистості та учнівської спільноти, тому важливим завданням стає обґрунтування комплексу умінь, які зможуть забезпечити якість виконуваної професійної діяльності.

Під уміннями розуміють "здатність людини мобілізувати знання з метою виконання певних дій, необхідних для досягнення мети"<sup>279</sup>.

<sup>278</sup> Дружинин, В.Н. 2000. *Психология: учебник для гуманитарных вузов*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».

<sup>279</sup> Вишневецький, О.І. 2008. *Теоретичні основи сучасно української педагогіки: навч. посібник*. Київ: Знання.

У визначенні змісту діяльнісного компоненту ми спиралися на наукові доробки Н. Кузьміної<sup>280</sup>, які стосуються обґрунтування взаємопов'язаних видів педагогічної діяльності, що реалізуються відповідними групами умінь, а саме: *гностичні* – стосуються дослідження та розуміння процесу та результатів власної професійної діяльності, предмета та об'єкта процесу виховання, способів комунікації, психологічних особливостей розвитку учнів, самопізнання власної особистості та потреб у неперервному вдосконаленні рівня професійної компетентності, постійного оновлення системи знань та перебудови власного досвіду тощо; *проектувальні* – містять уявлення про мету, завдання, перспективи організації та супроводження процесу виховання, здатність визначати стратегію й способи їх досягнення, проектувати випереджувальний розвиток середовища виховання учнів, колективу, різних дитячих об'єднань; власний акмеологічний розвиток відповідно до потреб; *конструктивні* – "передбачають оптимізацію системи діяльності та способів діяльності суб'єкта, що виключають стихійний, випадковий її характер, мінімалізують помилки та "відмови", знижують "ціну" здійснення діяльності"<sup>281</sup>, обумовлюють конструювання власного саморозвитку та учнів відповідно до цілей освіти; *комунікативні* – забезпечують встановлення конструктивних комунікативних дій педагога-організатора з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу та акцентують увагу на зв'язку комунікацій з якістю педагогічної діяльності, що спрямована на досягнення дидактичних цілей; *організаторські* – передбачають "цілеспрямовану дію на продуктивну організацію власної діяльності та процесу активного долучення всіх суб'єктів до позаурочного процесу виховання учнів"<sup>282</sup>, координацію виховних впливів.

Таким чином, діяльнісний компонент окреслює комплекс умінь, які забезпечують якість професійної діяльності педагога-організатора та сприяють розвитку його професійної компетентності в умовах післядипломної освіти.

<sup>280</sup> Кузьміна, Н.В. и Реан, А.А. 1999. *Профессионализм педагогической деятельности: методическое пособие*. СПб: Рыбинск.

<sup>281</sup> Деркач, А. и Зыкин, ред. 2003. *Акмеология: учебное пособие*. СПб: Питер.

<sup>282</sup> Бабанский, Ю.К., Славеннин, В.А. и Сорокин Н.А. 1988. *Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов*. Москва: Просвещение, с. 78.

Вивчення літературних джерел та нормативних документів, зміни, які відбуваються в контексті реформ сучасної освіти, засвідчують підвищення вимог до особистісних якостей педагога-організатора. Саме *особистісний компонент* дає змогу окреслити сукупність особистісно-професійних характеристик та станів, які забезпечують діяльність спрямовану на неперервний розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти. Під особистісними якостями сучасного фахівця В. Шадріков <sup>283</sup> розуміє систему поглядів і переконань, серед яких учений виділяє: *емпатійність та соціорефлексію, самоорганізованість, загальну культуру*. Емпатійність включає базову якість – любов до дітей; емпатію – здатність до співпереживання, розуміння внутрішнього світу інших, їх емоційного стану засобами проникнення у внутрішній світ. Соціорефлексія передбачає вміння подивитись на себе очима інших, оцінити себе зі сторони, тобто здійснити аналіз, осмислення професійних дій, вчинків, виявити власні особистісні якості, що є джерелом власного професійного саморозвитку, удосконалення компонентів професійної компетентності та розумінням інших людей.

Самоорганізованість виражається в самоконтролі, емоційній рівновазі, оптимізмі; умінні організовувати власний робочий простір, конструктивно реагувати на помилки, труднощі, непередбачувані ситуації, які виникають під час виконання професійної діяльності; своєчасно вносити різні корективи в сплановану діяльність; зберігати самовладання в непередбачуваних ситуаціях; мобільності, що виражає здатність швидко адаптуватися в динамічних соціально-економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на доцільні форми роботи.

Загальна культура виявляє рівень інтелігентності, поєднання життєвих установок та ціннісних орієнтацій, культури мови, міжособистісних стосунків, сповідування загальнолюдських морально-етичних цінностей, що спрямовані на

---

<sup>283</sup> Шадріков, В.Д. ред, 2011. *Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников*. Москва: Логос.

підтримку, розвиток та самовдосконалення життєвих компетентностей учня, забезпечення активного впливу на вихованців.

На основі комплексного вивчення 342 здібних організаторів Л. Уманський виділив вісімнадцять типових організаторських якостей<sup>284</sup>, а саме: здатність передавати власну енергію іншим; знаходити найкраще призначення для кожної людини; психологічна вибірковість (розуміння та адекватна реакція на психологію людей); критичність; психологічний такт; високий рівень загального розвитку; ініціативність (творча, виконавська); вимогливість до інших; схильність до організаторської діяльності; практичність (здатність безпосередньо, швидко, гнучко застосовувати власні знання та досвіду вирішенні практичних завдань); самостійність; спостережливість; самовладання, витримка; комунікативність; наполегливість; організованість.

А. Лутошкін, досліджуючи професійно-особистісні характеристики здібного організатора поділяє їх на загальні якості особистості та специфічні<sup>285</sup>. До загальних автор відносить: компетентність (досконале знання тієї справи, яку потрібно організувати), активність (вміння діяти енергійно, наполегливо при вирішенні практичних задач), ініціативність (особливий творчий прояв активності), комунікативність (відкритість до спілкування, потреба мати контакти з людьми), кмітливість (здатність доходити до суті явищ, бачити їх причини і наслідки, визначати головне), наполегливість (прояв сили волі, настирливість, уміння логічного доводити справу до кінця), самовладання (здатність контролювати власні почуття, поведінку у непередбачуваних ситуаціях), працездатність (витривалість, здатність вести напружену діяльність, довгий час нестомлюватись), спостережливість (вміння бачити, мимохідь відзначити примітне, зберегти у пам'яті деталі), самостійність (незалежність у рішеннях, вміння самому знаходити шляхи виконання задач, брати на себе відповідальність), організованість (здатність підпорядковувати себе необхідному режиму роботи, планувати власну діяльність, проявляти послідовність, зібраність).

<sup>284</sup>Уманський, Л.И. 2001. *Личность. Организаторская деятельность. Коллектив*. Кострома: Изд-во Костромского госуниверситета.

<sup>285</sup> Лутошкін, А.Н. 1981. *Как вести за собой. Старшеклассникам об основах организаторской работы*. Москва: Просвещение, с. 46-48.

Індикаторами організаторського таланту А. Лутошкін вважає специфічні якості, а саме: *організаторську проникливість* (уміння знайти для кожного роль, місце, доручення в залежності від індивідуальних особливостей, швидко визначити, хто на що здатний, що від кого слід очікувати); *здатність до активного психологічного впливу* (уміння критично оцінити ситуацію та використати її, вплив на інших людей за допомогою різноманітних психологічних засобів); *схильність до організаторської роботи* (потреба в організаторській роботі, стійкий інтерес до неї, покладення на себе організаторських обов'язків добровільно, без будь-яких спонук з боку інших, самостійне включення в організаторську роботу, безкорисливо, не чекаючи похвал і винагород); *спрямованість особистості* (громадянська зрілість, ідейна позиція, безкорисливість, бажання бути корисним суспільству); *широта організаторських можливостей* (уміння однаково успішно проявляти себе у різних видах діяльності і з різними віковими групами дітей і дорослих); розширення діапазону організаторських можливостей<sup>286</sup>.

Вивчення праць С. Кові<sup>287</sup> дало можливість за автором визначити таку рису, яка сьогодні є необхідною якістю високоефективної особистості в будь-яких обставинах, це – *проактивність*. Виділений термін є ширшим від поняття активність. Його характерними ознаками стає відповідальність за власне життя, де поведінка залежить від власних рішень, вибір яких базується на власних цінностях, ретельно відібраних та присвоєних особистістю, що сприяє розвитку відповідальності за власну місію. Припускаємо, що наявність проактивності позитивно впливатиме на розвиток професійної компетентності педагога-організатора, яка стає продуктом його власного вибору та базується на цінностях, а не на умовах атестації або обставинах.

Таким чином, особистісний компонент є важливою складовою професійної компетентності педагога-організатора та може включати такі характеристики: здатність до прояву емпатії, соціорефлексії, самоорганізованості, загальної

<sup>286</sup> Лутошкін, А.Н. 1981. *Как вести за собой. Старшеклассникам об основах организаторской работы*. Москва: Просвещение, с. 47-48.

<sup>287</sup> Стивен Р. Кови., 2013. *Семь навыков высоко-эффективных людей. Мощные инструменты развития личности*. Перевод з англійського О. Кириченко. Москва: Альпина Паблішер, с. 75-76.

культури, до креативного та проактивного мислення, автономної діяльності та прийняття педагогічно доцільних рішень, гнучкості, умінні точно виконувати розпорядження та інші.

Зважаючи на попередні висновки та запропоновану нами змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора, зазначаємо, що вона складає систему взаємообумовлених та логічна пов'язаних компонентів, які є достатніми та необхідними для вимірювання рівня її сформованості.

Наступним завдання стало розроблення та обґрунтування *критеріїв, показників та рівнів сформованості* професійної компетентності педагога-організатора. Визначені параметри використано в межах експериментального етапу педагогічного дослідження.

Слід зазначити, що в наукових джерелах "критерій" розуміється як сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату діяльності, що відповідає поставленим цілям<sup>288</sup>. Для їх визначення необхідно з'ясувати (параметри) показники, які забезпечують можливість педагогу бути компетентним спеціалістом. Вони відтворюють зміст критерію та дають можливість оцінити його. У наукових дослідженнях виділяють якісні та кількісні показники, де якісні – це оцінка, спрямована на виявлення, дослідження та аналіз значимих характеристик об'єкта, а кількісна – пов'язана з тими ж якісними характеристиками, але враховуються їх нові традиційні якості такі, як міра, принцип дискретності (спосіб поділу), норми, ціна поділу шкал виміру тощо<sup>289</sup>.

Таким чином, "критерій" виступає ознакою, на основі якої здійснюється оцінка, а "показники" виражають ступінь її прояву та стають судженням про її сформованість і розвиток<sup>290</sup>. Ступенем сформованості того або іншого критерію виступає "рівень". Під "рівнем" розуміється розподіл чогось цілого; стан, який характеризує якість та величину розвитку чогось, тому логічною стає думка про те,

<sup>288</sup> Кремень, В.Г. 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, с. 434-435.

<sup>289</sup> Зеер, Э.Ф. и Югова, Е.А., 2014. Критерии и показатели оценки здоровьесберегающей компетентности студентов. *Педагогическое образование в России*, [online] № 10, с. 78-79. Режим доступа: <<http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-otsenki-zdoroviesberegayuschey-kompetentnosti-studentov>> [Дата звернення 14.01.2016].

<sup>290</sup> Савченко, С.В. 2004. *Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору*: автореф. дис. доктора пед. наук. Луганськ: Луганський національний педагогічний університет.



що рівень сформованості професійної компетентності педагога-організатора є показником його здатності вирішувати професійні завдання визначеного спектру дій. На переконання А. Хуторського, рівень компетентності – це категорія цілепокладання, яка описує існуючі параметри компетентності у відповідності до повноти, цілісності та складності цілей<sup>291</sup>.

Послуговуємося твердження про те, що перехід якості на більш вищий рівень не означає зникнення інтегративних якостей, а розуміється як їх удосконалення<sup>292</sup>.

Таким чином, поняття "критерії", "показники" та "рівні" стосуються процесу оцінювання й визначення якості та стану певного результату, тобто складають оцінювання професійної компетентності педагога-організатора.

Процес розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти має специфічні особливості, які потребують детального розгляду, що у межах окремого дослідження є неприйнятним, тому неможливо визначити усі критерії оцінки її розвитку.

Враховуючи вище зазначене, до основних критеріїв сформованості професійної компетентності педагога-організатора, відповідно до змістової структури, нами було обрано **мотиваційний, інформаційний, операційно-технологічний, професійно-особистісний** та конкретизовано критеріальні показники (**мотиви; знання; уміння та навички; професійно-особистісні якості**) (див. рис. 2.1).

Опишемо показники **мотиваційного критерію**.

#### **Соціальні мотиви:**

- потреба у реалізації потреби держави щодо неперервного розвитку фахівців у галузі виховання;
- потреба пошуку ефективних засобів виховання підростаючого покоління;
- потреба в здійсненні соціальної місії;

<sup>291</sup> Хуторской, А.В. и Хуторская, Л.Н., 2008. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. В: А.А. Орлова, ред. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*: межвузовский сб. науч. трудов. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, с. 117-137.

<sup>292</sup> Чечева, Н.А., 2015. Мониторинг уровня сформированности профессиональной компетентности педагога: содержательный аспект. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, [online] т. 13, с. 4266–4270. Режим доступа: < <http://e-koncept.ru/2015/85854.htm>.> [Дата звернення 14 жовтня 2016].

- потреба відповідності професійним стандартам, конкурентоспроможності на ринку праці.

***Професійні мотиви:***

- потреба в постійному розвитку професійної компетентності;
- потреба в здійсненні педагогічної (виховної) діяльності, постійному оновленні форм та методів виховання;
- потреба в самореалізації власного потенціалу;
- потреба в виробленні власної організаторської технології.

***Утилітарні або базові мотиви:***

- потреба в підвищенні кваліфікації відповідно до атестації;
- потреба в підвищенні матеріального становища;
- прагнення уникати критики з боку колег, керівництва;
- прагнення кар'єрного зростання, соціального престижу.

Визначений критерій пропонуємо оцінювати відповідно до методики К. Замфір в модифікації А. Реан. У її основі лежить внутрішня (позитивний внутрішній стан особистості, комфортність, задоволеність) та зовнішня (під впливом зовнішнього тиску, примусу, наказу) мотивація (див. дод. Р).

***Когнітивний критерій*** дає змогу оцінити наявність у педагога-організатора достатніх та необхідних *загально-професійних та спеціально-професійних знань*, які є необхідними та достатніми для визначення сформованості його професійної компетентності, а саме:

- знати загально державні законодавчі акти, нормативно-правову базу у сфері виховання, основ трудового законодавства, охорони дитинства;
- застосовувати теорію та методику сучасного виховання відповідно до завдань освітніх реформ;
- використовувати теорію та методику роботи з дитячими та молодіжними організаціями (об'єднаннями), учнівським самоврядуванням;
- організовувати та проводити форми позаурочної діяльності на основі теорії дозвіллєзнавства;

- використовувати основи вікової психології (основні закономірності розвитку особистості, психологічні закони періодизації, кризи розвитку та вікові особливості дітей, необхідні для роботи з різними групами дітей (соціально не захищеними, дітьми-мігрантами, які потрапили у складні життєві ситуації, особливими освітніми потребами, сиротами тощо);

- оцінювати та аналізувати якість процесу виховання, розвитку учнів за допомогою моніторингових методик;

- застосовувати цифрові ресурси, інформаційні та мультимедійні технології;

- володіти методиками розвитку власної професійної компетентності (акмеології професійного розвитку);

- знати технології педагогічного проектування;

- самоузагальнювати власний досвід;

- інтерпретувати основні положення інклюзивної освіти в контексті організації виховної роботи.

**Операційно-технологічний** критерій у межах досліджуваної проблеми визначає наявний рівень володіння системою умінь, необхідних для самореалізації та розвитку професійної компетентності педагога-організатора.

***Гностичні вміння:***

- досліджувати та визначати вікові особливості, інтереси, потреби учнів та власні професійні;

- аналізувати проблеми професійної діяльності за результатами позаурочної виховної діяльності, визначати результативність проведених виховних форм роботи та передбачати перспективи;

- разом з учнями здійснювати рефлексію колективно-творчої, суспільно-корисної діяльності; різноманітні проблемні педагогічні ситуації;

- працювати з різними джерелами інформації та інтерпретувати її, оцінюючи визначати достовірність та корисність, систематизувати наукові, довідкові, методичні матеріали з проблем сучасного виховання, узагальнювати та впроваджувати їх у професійну діяльність;

- здійснювати узагальнення, систематизацію та презентацію власного досвіду;

- визначати ключові компетентності учнів та на основі теоретичного осмислення визначати шляхи їх розвитку;
- знаходити, аналізувати перспективний педагогічний досвід та творчо реконструювати його у власну систему організаторської діяльності;
- вивчати особливості розвитку дорослої людини в контексті основ андрагогіки, акмеології, вікової психології та розуміти перспективи розвитку власної професійної компетентності.

***Проектувальні вміння:***

- визначати провідні виховні цілі, завдання та моделювати способи їх досягнення відповідно до основних аспектів здійснення позаурочного процесу виховання;
- здійснювати перспективне, поточне та оперативне планування організаторської діяльності в контексті посадових обов'язків;
- проектувати різноманітні форми співпраці учнівського об'єднання навчального закладу, окремих учнів з позашкільними закладами, батьками, громадськістю;
- визначати мету та оптимальні аспекти вдосконалення власної професійної компетентності;
- здійснювати добір змісту, форм, методів і засобів позаурочної виховної роботи в їх оптимальному поєднанні;
- розробляти різні форми виховання (сценарії, положення, програми навчання лідерів тощо) засобами педагогічного проектування;
- планувати власний робочий час, відповідно до принципів тайм-менеджменту;
- проектувати індивідуальну виховну роботу з учнями, які знаходяться на інклюзивному навчанні;
- проектувати перспективний розвиток учнівського об'єднання, самоврядування, навчання лідерів учнівського активу на основі моніторингових досліджень;

- передбачати утруднення професійної діяльності та визначати шляхи їх подолання; проектувати етапи розвитку професійної компетентності відповідно до суспільних вимог та власних потреб.

***Конструктивні вміння:***

- конструювати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів з урахуванням найближчих цілей виховання та власного й учнівського саморозвитку, відповідно до посадових обов'язків, потреб учнівського колективу, вимог часу;

- логічно поєднувати та конструювати різноманітні форми колективно-творчої та суспільно-корисної діяльності й визначати їх композиційну будову

- здійснювати супровід моделювання змісту діяльності учнівського активу;

- конструювати моделі учнівського самоврядування, дитячого об'єднання та їх розвитку;

- здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно до потреб та змін;

- розробляти різноманітні презентації, веб-розробки, відеоматеріали тощо;

- спільно з учнівським, педагогічним колективом, закладами позашкільної освіти конструювати організацію позаурочної діяльності;

- реконструювати традиційний досвід організації позаурочної виховної роботи відповідно до потреб, нової інформації, реформування освіти;

- вибудовувати конструктивну взаємодію між усіма суб'єктами позаурочного процесу діяльності.

***Комунікативні вміння:***

- володіння засобами активної взаємодії з усіма суб'єктами виховання спрямованими на досягнення дидактичних цілей;

- управління власними емоціями, поведінкою під час спілкування з учнями, колегами, батьками;

- здатність встановлювати партнерські стосунки з різними суб'єктами освітнього простору навчального закладу;

- застосовувати в виховному процесі позаурочної діяльності технології вербального та невербального спілкування;

- доступно, чітко, виразно, переконливо й послідовно пояснювати завдання, власну позицію в вирішенні конфліктних ситуацій; досягати консенсусу, діяти в ролі медіатора;

- регулювати внутрішньоколективні та міжколективні стосунки в межах дитячого об'єднання;

- встановлювати позитивні стосунки учнів з дітьми, які знаходяться на інклюзивному навчанні.

### ***Організаторські вміння:***

- організовувати системну діяльність учнівського об'єднання на рівні класів, навчального закладу, спрямованих на розвиток ключових компетентностей учнів;

- лідерувати, "вести за собою";

- організовувати та координувати спільну діяльність суб'єктів виховання на основі партнерських стосунків відповідно до посадових обов'язків;

- організовувати педагогічно-доцільні суспільно-активні форми виховної роботи в навчальному закладі;

- здійснювати тьюторський супровід діяльності учнівського самоврядування;

- швидко визначати характер стосунків у групі, колективі та регулювати їх;

- створювати команду однодумців із педагогів, батьків, учнів та сприяти досягненню цілей спільної діяльності;

- об'єднувати членів групи спільною діяльністю, викликати позитивне ставлення до неї, оперативно координувати роботу, виявляти та конструктивно реагувати на недоліки в спільній роботі відповідно до принципів особистісно зорієнтованого підходу;

- працювати з будь-яким складом учнівської групи (різновікові, пасивні тощо);

- делегувати повноваження;

- виявляти та оцінювати здібності, можливості, інтереси, індивідуальні особливості учнів, їх психічний стан та відповідно до них визначати доручення, функції;

- доцільно та швидко діяти в непередбачуваних ситуаціях;
- швидко реконструювати зміст позаурочної виховної роботи, цілеспрямованої на розвиток ключових компетентностей учнів відповідно до реформ сучасної школи.

**Особистісний критерій** включає професійну спрямованість та наявність особистісних якостей, які характеризують здатність педагога-організатора до якісного виконання посадових обов'язків та готовність до продуктивного розвитку його професійної компетентності.

До показників особистісного критерію відносимо:

- загальна культура (уміння поєднувати життєві установки та ціннісні орієнтації, дотримання загальнолюдських морально-етичних цінностей, що спрямовані на підтримку, розвиток та самовдосконалення життєвих компетентностей учня, забезпечення активного впливу на вихованців тощо)
- адаптивність та відкритість до змін (уміння адаптуватися до умов праці, вимог професії, визнавати та приймати зміни; своєчасно вносити різні корективи в сплановану діяльність);
- мобільність (здатність швидко адаптуватися в динамічних соціально-економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на доцільні форми роботи);
- організаторські здібності (бути лідером, захоплювати справою);
- емпатійність (любов до дітей; здатність до співпереживання, розуміння внутрішнього світу інших, розуміння їх емоційного стану засобами проникнення у внутрішній світ);
- самоорганізованість (полягає в самоконтролі, автономній дії, умінні організовувати власний робочий простір, конструктивно реагувати на помилки, труднощі).
- соціорефлексія (уміння аналізувати, осмислювати професійні дії, вчинки, особистісні характеристики та виявляти проблеми для їх самокорекції).

Акцентуємо увагу на тому, що професійно-особистісний критерій є основою продуктивності та розвитку професійної компетентності педагога-організатора.

Однак слід зазначити, що у контексті наукового дослідження, з огляду на короткотривалість контрольованого освітнього процесу (підвищення кваліфікації) у системі післядипломної освіти (три тижні) та особливості її організації й змісту в міжкурсовий період, неможливо коректно оцінити розвиток професійно-особистісних якостей у ході експерименту. Така ситуація пояснюється тим, що відповідно до теоретичних засад андрагогіки, акмеології, вікової психології доросла людина володіє системою усталених особистісних характеристик, які практично сформовані впродовж життя під впливом різних факторів. Однак, створюючи модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора та методiku її впровадження, беремо до уваги домінуючу роль особистісного компоненту в визначенні форм, методів, засобів освіти в курсовий та міжкурсовий періоди. Водночас припускаємо, що така позиція не суперечить завданням наукового дослідження.

На основі критеріїв та показників, кваліфікаційної характеристики розробленої відповідно Типового положення про атестацію педагогічних працівників (2013 р.), професіограми, було визначено рівні розвитку професійної компетентності педагога-організатора закладу загальної середньої освіти: ***середній, достатній та високий.***

*Середній рівень* характеризує репродуктивно-адаптивний стиль діяльності педагога-організатора на основі здобутих професійно-педагогічних знань, освітньої нормативно-правової бази, традиційних технологій виховання; він усвідомлює необхідність розвитку професійної компетентності відповідно до потреб діяльності, посадових обов'язків та здійснює її в міжкурсовий період фрагментарно; *достатній* – педагог-організатор вільно володіє ключовими стратегіями виховання учнів; необхідною та достатньою системою професійно-важливих знань, умінь та навичок уміє їх застосовувати у процесі діяльності; має достатню потребу в удосконаленні професійної компетентності та уміє визначати основні аспекти її розвитку; *високий* – самоусвідомлене та творче ставлення до організації та здійснення позаурочного виховного процесу відповідно до проблем, соціального замовлення, самого учня; уміє обирати пріоритети, досконало конструює та



проводить різноманітні форми виховання та перетворює їх у засіб розвитку особистості учня; має стійку мотивацію до самовдосконалення власної професійної компетентності, бере активну участь у проведенні методичних заходів у міжкурсовий період, має власні методичні розробки; активно включається в самоосвітню діяльність.

Більш детально рівні сформованості професійної компетентності педагога-організатора описані та розміщені в додатках (див. дод.3, таб. 3.1).

Визначені компоненти, критерії та показники професійної компетентності педагога-організатора стали базовою основою для здійснення подальшої експериментальної діяльності, яка полягала в розробці моделі її розвитку.

### **2.3. Модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора**

Передумовою створення моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти стали проблеми, виявлені нами під час вивчення стану виховної роботи в закладах загальної середньої освіти, результатів курсового підвищення кваліфікації педагогів-організаторів та їх ефективності в міжкурсовий період та візуалізація головної суперечності, яка полягала між готовністю означеного працівника до розвитку професійної компетентності та недостатньою розробленістю освітніх ресурсів у середовищі післядипломної педагогічної освіти відповідно до реформ, запитів сучасного суспільства та потреб педагога.

Вивчення наукових джерел засвідчує, що метод моделювання на сучасному етапі розвитку науки здобув поширення в дослідницьких працях, з огляду на його гносеологічні функції, а саме: теоретичну (специфічний образ дійсності (модель); практичну (засіб наукового експерименту) та формувальну (прообраз майбутнього стану)<sup>293</sup>.

Ключові аспекти моделювання обґрунтовано в працях К. Батароева, О. Глінського<sup>294</sup>, О. Дахіна<sup>295</sup>, А. Єріна<sup>296</sup>, Є. Лодатко<sup>297</sup>, В. Міхєєва<sup>298</sup>, І. Новіка<sup>299</sup>,

<sup>293</sup> Дубасенюк, О.А. ред., 2016. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціле життєвого навчання*: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, с. 138.

<sup>294</sup> Глинский, Б.А. 1965. *Моделирование как метод научного исследования*. Минск: Изд-во МГУ.

Д. Новікова<sup>300</sup>, В. Штоффа<sup>301</sup> та інших. Проблеми педагогічного моделювання знайшли відображення в дослідженнях О. Антонової, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, В. Олійника, Н. Поліщук, Н. Клокар, С. Крисюка, В. Маслова<sup>302</sup> та інших.

Довідкові джерела пояснюють моделювання як метод пізнання й перетворення світу, який обумовлює створення нових типів моделей<sup>303</sup>. Науковці відносять його до інтегрованих тому, що він дозволяє об'єднувати емпіричне та теоретичне, глибше проникати в сутність об'єкта дослідження, бачити його складові, встановлювати зв'язки між ними, відслідковувати його цілісність<sup>304</sup>.

В. Маслов під моделюванням розуміє творчий цілеспрямований процес конструктивно-проективної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі обробки існуючої інформації) з метою відображення об'єкта в цілому або характерних компонентів, які визначають функціональну спрямованість, забезпечують стабільність його існування та розвитку<sup>305</sup>. До основних функцій визначеного процесу відносять: *дескриптивну* (абстрагування моделі та пояснення досліджуваних явищ та процесів); *прогностичну* (передбачення станів моделюючих систем або явищ); *нормативну* (побудова нормативного образу моделі)<sup>306</sup>.

Слід зазначити, що поняття "моделювання" поєднує в собі зміст термінів "імітація" (від лат. imitation) – наслідування комусь і чогось та "модель" <sup>307</sup> (від лат.

<sup>295</sup> Дахин, А.Н. 2005. *Педагогическое моделирование*: [монографія]. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО.

<sup>296</sup> Єріна, А.М., 2001. *Статистичне моделювання та прогнозування*: навчальний посібник, Київ: КНЕУ.

<sup>297</sup> Лодатко Є.О. 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів*: [монографія]. Слов'янськ: СДПУ.

<sup>298</sup> Михеев, В.И., 2006. *Моделирование и методы теории измерений в педагогике*. 3-е изд., стереотип. Москва: КомКнига.

<sup>299</sup> Новик, И.Б. 1965. *О моделировании сложных систем: (философский очерк)*. Москва: Мысль.

<sup>300</sup> Новиков, Д.А. 2001. *Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения)*. Москва: ИПУ РАН.

<sup>301</sup> Штофф, В.А. 1996. *Моделирование и философия*. Москва: Наука.

<sup>302</sup> Маслов, В.І., 2009. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 3-10.

<sup>303</sup> Гончаренко, С.У., 2011. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волин. Обереги.

<sup>304</sup> Султанова, С.Ю., 2016. Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. Полтава: Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, вип. 17, с. 169174.

<sup>305</sup> Маслов, В.І., 2009. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 3-10.

<sup>306</sup> Новиков, А.М., и Новиков, Д.А. 2010. *Методология научного исследования*. Москва: Либроком.

<sup>307</sup> Сущенко, О.Г. 2010. *Теоретичні й практичні основи моделювання педагогічного процесу*: навчально-методичний посібник для студентів зі спец. «Початкова освіта» й «Дошкільна освіта». Луганськ: Видавництво «ДЗ ЛНУ ім. Тараса Шевченка».

modulus – мірило, зразок) – об'єкт-замінник, що у визначених умовах може замінити об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості й характеристики оригіналу<sup>308</sup>.

У працях В. Штоффа, модель це – "мисленєво представлена або матеріально реалізована система, яка відображає об'єкт дослідження, здатна замінити його, таким чином, щоб її вивчення дало нову інформацію про об'єкт"<sup>309</sup>, яка характеризується відповідними ознаками: імітація об'єкта дослідження чи процесу в моделі; здатність до заміщення досліджуваного об'єкта (процесу); отримання нової інформації, нових знань про об'єкт; наявність умов та правил побудови, переходу від інформації про модель до інформації про об'єкт; наочність<sup>310</sup>.

Важливо зауважити, що В. Ягупов під моделлю в педагогіці розуміє "знакову систему, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження"<sup>311</sup>.

І. Зязюн вважає визначений феномен штучно створеним зразком у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта<sup>312</sup>.

Долучаємося до твердження про те, що в дослідженні педагогічних процесів створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються в так званих "живих системах"<sup>313</sup>. Вона відображає не лише взаємозв'язки її елементів, але й допомагає прогнозувати їх розвиток. З огляду на те, що педагогічні процеси постійно оновлюються та коригуються відповідно до потреб користувачів та соціуму, модель дає можливість бачити перспективи та враховувати ризики. Її динаміка полягає в здатності відображати зміни, які характеризують

<sup>308</sup> Грицанов, А.А. 2003. *Новейший философский словарь*. Мн.: Книжный дом

<sup>309</sup> Уемов, А.И. 1971. *Логические основы моделирования*. Москва: Мысль.

<sup>310</sup> Штофф, В.А. 1996. *Моделирование и философия*. Москва: Наука.

<sup>311</sup> Ягупов, В.В. 2003. Моделивання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал*, вип. 1, с. 28-37.

<sup>312</sup> Зязюн, І.А. ред., 2004. Філософія педагогічного світогляду. В: І. Зязюн, Т. Левовицький, Н. Ничкало, І. Вільш, ред. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський журнал*. Київ-Ченстохова: Видавництво Вищої педагогічної школи у Ченстохові, вип. 4, с. 209–221.

<sup>313</sup> Гнезділова, К.М. та Касярум, С.О. 2011. *Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навчальний посібник* Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А.

соціокультурну динаміку<sup>314</sup>.

А. Уємов на основі досліджень Х. Стахов'яка виділив три головних ознаки моделі, а саме: модель завжди є моделлю чогось, представником дійсних або штучних оригіналів; моделі окреслюють не всі якості оригінала, а лише ті, які значимі для того, хто застосовує модель; модель однозначно відповідає оригіналу, задана відповідність установлюється для окремих суб'єктів усередині визначених проміжків часу<sup>315</sup>.

Послуговуємося твердженням О. Новікова про те, що для створення моделей існує лише два типи "матеріалів" – засоби самого пізнання та засоби оточуючого матеріального світу, які вчений розділяє на абстрактні (ідеальні) та предметні (реальні, матеріальні)<sup>316</sup>.

У процесі створення моделі враховуємо показники їх функціональної спроможності, виділені в працях О. Новікова, а саме: інгерентність, простота, адекватність. Де *інгерентність* дає змогу встановити міру узгодженості створюваної моделі із середовищем, в якому вона функціонуватиме, та заданість пристосування середовища до неї через інтерфейси ("стиківі вузли"). *Простота* як обов'язкова якість моделі забезпечить її уявність та зрозумілість, наблизить до моделюючої реальності, зробить зручною в використанні. *Адекватність* вказує на достатню повноту визначеного феномену в тій мірі, яка дає змогу досягати поставленої мети, є точною та реальною. Таким чином, виокремлені вимоги забезпечують встановлення взаємозв'язків між середовищем, яке виражає міру узгодженості з суб'єктом, що створює модель та об'єктом який моделюється<sup>317</sup>.

Дослідження наукових джерел виявило, що конструювання моделей відбувається за певним алгоритмом, однак у різних джерелах запропоновано різну кількість етапів, хоча їх зміст приблизно однаковий.

<sup>314</sup> Волобуєва, Т.Б., 2016. Моделирование развития профессионализма педагогических кадров в системе последипломного образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, [online] № 3 (28). Режим доступу: <<http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-razvitiya-professionalizma-pedagogicheskikh-kadrov-v-sisteme-poslediplomnogo-obrazovaniya>> [Дата звернення 15 вересня 2017].

<sup>315</sup> Уємов, А.И. 1971. *Логические основы моделирования*. Москва: Мысль.

<sup>316</sup> Новиков, А.М., и Новиков, Д.А. 2010. *Методология научного исследования*. Москва: Либроком.

<sup>317</sup> Новиков, А.М., и Новиков, Д.А. 2010. *Методология научного исследования*. Москва: Либроком.

Так, наприклад, О. Дубасенюк, А. Іванченко визначили структуру процесу моделювання за таким алгоритмом: а) постановка завдання; б) створення або вибір моделі; в) дослідження моделі; г) перенесення знань з моделі на оригінал. Визначений метод ґрунтується на синтетичному підході, який дає змогу виділяти цілісні системи та досліджувати їх функціонування. Головною його перевагою дослідники вважають цілісність інформації<sup>318</sup>.

Ураховуючи специфіку післядипломної освіти, Н. Клокар розробила модель підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у міжтестастійний період на засадах диференційованого підходу відповідно до наступних етапів: попереднє вивчення проблеми у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці; збір зовнішньої й внутрішньої інформації, зокрема вивчення професійних запитів і потреб педагогів у міжтестастійний період; структурна обробка моделі, розробка самої моделі та її експериментальне впровадження; експериментальне дослідження моделі, що коригується в ході накопичення інформації, практичного використання; розробка дослідницьких програм експериментів з моделлю; аналіз, обробка інформації та узагальнення матеріалів експериментального дослідження, прийняття відповідних управлінських рішень, варіантів вирішення проблем, що виникають; провадження розробленої моделі підвищення кваліфікації в практику роботи закладів післядипломної педагогічної освіти<sup>319</sup>.

Зважаємо на результати досліджень проведених групою дослідників під керівництвом О. Спіріна, які вважають, що ефективне педагогічне моделювання забезпечують п'ять основних етапів: вивчення проблеми побудови моделі та визначення функцій об'єкта, який досліджується, його місця та ролі в системі освіти; постановка завдань для з'ясування компонентів моделі, її ефективного функціонування та діагностики; виокремлення необхідних компонентів моделі та визначення критеріїв для їх діагностики; встановлення взаємозв'язків (логічних,

<sup>318</sup>Дубасенюк, О.А. та Іванченко, А.В., ред. 2002. *Практикум з педагогіки*: навчальний посібник. Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т.

<sup>319</sup>. Клокар, Н.І., 2008. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації на засадах диференційованого підходу. *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 23-28.

функціональних, семантичних, технологічних та ін.) між визначеними раніше компонентами моделі; розробка моделі та передбачення її динаміки<sup>320</sup>.

Погоджуємося з твердженням А. Дахіна про те, що жодна із запропонованих моделей не дає повного уявлення про досліджуваний об'єкт і не може точно передбачити його розвиток, тому слід будувати комплекс моделей, які описують різні чинники досліджуваного об'єкта<sup>321</sup>. Цієї ж думки дотримується Г. Суходольський<sup>322</sup>. Беремо до уваги позицію Ю. Татура, який вважає, що перш ніж формувати модель та визначати кількість та зміст компонентів, необхідно ретельно визначити коло повноважень, функцій, при виконанні яких спеціаліст повинен виявляти професійну компетентність<sup>323</sup>. Ураховуючи теоретичні аспекти моделювання, окреслені вимоги до сучасного змісту професійної діяльності певного фахівця, розроблену професіограму (див. дод. В, табл. В.1), кваліфікаційну характеристику (див. дод. Б), змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора, критерії, показники та рівні її розвитку, нами було обґрунтовано та представлено модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти. Це дало змогу відтворити взаємоузгоджений неперервний циклічний процес курсового та міжкурсового періодів, розкрити їх змістове наповнення та передбачити динаміку змін у розвитку його професійної компетентності.

Розглянемо змістові характеристики структурних компонентів (блоків) розробленої нами моделі.

Представлена модель розуміється нами як системне утворення, що підпорядковується меті, ґрунтується на соціальному замовленні в контексті сучасних освітніх потреб, ресурсних можливостях післядипломної освіти, реалізується відповідно до принципів, концептуальних підходів, змісту, технологій,

<sup>320</sup> Спірін, О.М., Яцишин, А.В., Іванова, С.М., Кільченко, А.В. та Лупаренко Л.А., 2017. Модель інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. [online] вип. 3, т. 59, с. 134-154. Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_59\\_3\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_59_3_15)> [Дата звернення 10 січня 2018].

<sup>321</sup> Дахин, А.Н. 2005. *Педагогическое моделирование*: [монография]. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО.

<sup>322</sup> Суходольский, Г.В. 1976. *Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности*. Луганськ: ЛГУ, с. 120.

<sup>323</sup> Татур, Ю.Г. 2004. *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

форм, методів навчання дорослих та складається із трьох блоків (**концептуальний, процесуально-змістовий, оцінно-результативний блоки**), що відображають неперервність процесу розвитку в межах курсового та міжкурсівського періодів (андрагогічний цикл), розкривають наступність їх логічно побудованих змістових взаємозв'язків спрямованих на результати в динаміці рівня розвитку професійної компетентності на основі критеріальних показників (див. рис. 2.2). Об'єктом моделювання визначено процес розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, а суб'єктом - педагогічні працівники, які обіймають посаду педагог-організатор.

У визначенні змісту **концептуального блоку** ми керувалися нормативно-правовою базою в галузі післядипломної освіти<sup>324, 325, 326, 327, 328, 329</sup>, соціальними потребами, притаманними сучасному періоду розвитку суспільства та вимогами реформаційних освітніх процесів, що розкривають стратегічну мету, яка полягає у ресурсному забезпеченні безперервного професійного розвитку та компетентнісного зростання педагога-організатора відповідно до вимог державної політики в галузі освіти, запитів роботодавців та стейкхолдерів, споживачів освітніх послуг у контексті післядипломної освіти.

Методологічну основу досягнення мети становлять виділені та обґрунтовані у пункті 1.3 теоретичні підходи, а саме: загальнонаукові (системний, андрагогічний, синергетичний, акмеологічний) та конкретнонаукові (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, середовищний, професіографічний).

<sup>324</sup> Верховна Рада України, 2012. *Закон України «Про професійний розвиток працівників»*. [online] Відомості Верховної Ради України, № 24. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>> [Дата звернення 12 січня 2014].

<sup>325</sup> Верховна Рада України, 2017. *Закон України «Про освіту»*. [online] Відомості Верховної Ради України, № 28-39. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 12 грудня 2017].

<sup>326</sup> Міністерство освіти і науки України, 2010. *Про затвердження Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>> [Дата звернення 19 квітня 2014].

<sup>327</sup> Міністерство освіти і науки України, 2013. *Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти*. [online]. Режим доступу: <[http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MUS21061.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS21061.html)> [Дата звернення 14 квітня 2014].

<sup>328</sup> Міністерство освіти і науки України, 2016. *Про координацію діяльності регіональних навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти*. [online]. Режим доступу: <<http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4993->>> [Дата звернення 27 грудня 2016].

<sup>329</sup> Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2013. *Типове положення про атестацію педагогічних працівників (із змінами)*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1417-13>> [Дата звернення 29 березня 2014].

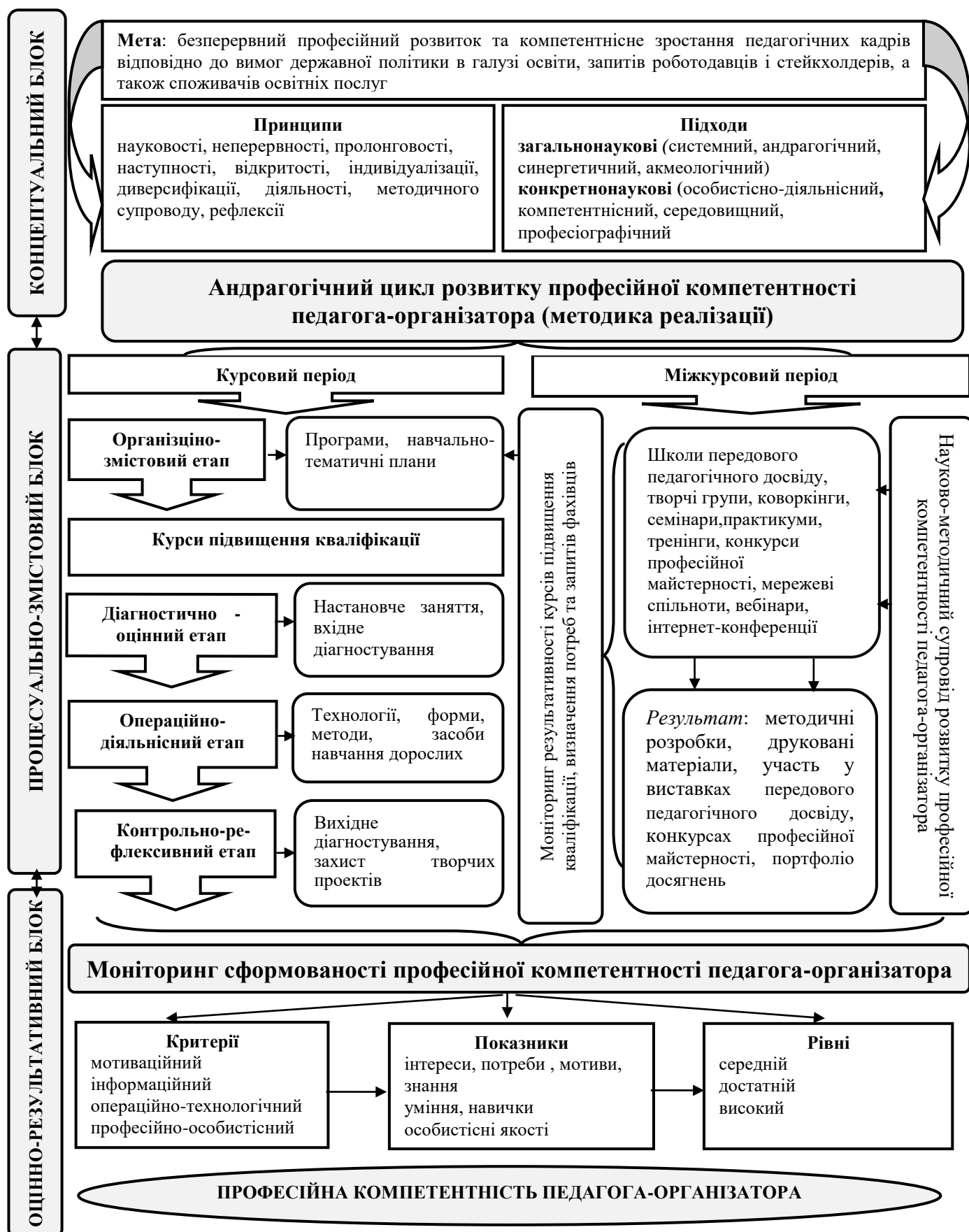


Рис. 2.2. Модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти.



У контексті завдань дослідження, вивчення наукових джерел<sup>330, 331, 332</sup> дало можливість проаналізувати різні системи принципів та виділити ті, які, на нашу думку, формують цілеспрямованість моделювання та реалізації проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора, а саме: науковості, неперервності, пролонговості, наступності, відкритості, принцип трьох середовищ, індивідуалізації, диверсифікації, діяльності, науково-методичного супроводу, рефлексії.

*Принцип науковості* передбачає побудову змісту освітнього процесу на основі об'єктивних наукових фактів, понять, теорій, знань різних галузей, підтверджених практикою; визначення освітніх засобів доступних та адекватних поставленій меті, врахування теоретичних засад освіти дорослих.

*Принципи неперервності, пролонговості, наступності* обумовлює забезпечення системності, цілісності наступності розвитку професійної компетентності педагога-організатора в курсовий та міжкурсний періоди впродовж перебігу кар'єри; курсів підвищення кваліфікації та самоосвітньої діяльності; встановлення відповідності мети, змісту, форм, методів, засобів та оцінки результатів освіти та розвитку, єдності формальної, неформальної та інформальної освіти.

*Принцип відкритості* – післядипломна освіта є доступною для всіх педагогів, незалежно від рівня професійного розвитку, спрямована на саморозвиток та самоактуалізацію, враховує здібності, досвід тих, хто навчається, мобільно реагує на швидкі освітні зміни, індивідуальні потреби, використовує різноформатні ресурси інформальної освіти та інтегрує їх у курсовий та міжкурсний період.

*Принцип індивідуалізації* орієнтує на реконструкцію традиційної системи післядипломної освіти, перехід до індивідуалізації освітніх послуг та розробку кожним педагогом-організатором власної траєкторії розвитку на основі усвідомлення ними особистісних цілей, потреб та інтегрування їх у цілі професійної

<sup>330</sup> Маслов, В.І., 2010. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1 (16), с. 7-11.

<sup>331</sup> Зязюн, І.А. ред., 2000. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ: Віол.

<sup>332</sup> Браже, Т.Г., 1989. Развитие творческого потенциала личности учителя. *Советская педагогика*, № 8, с. 90-95.

діяльності; детермінує створення цілісного уявлення про професійно важливі якості, виявлення їхніх ресурсних можливостей для творчого зростання; передбачає запровадження системи науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності педагога-організатора в андрагогічний період та основі тьюторства.

*Принцип диверсифікації форм* розвитку професійної компетентності передбачає розширення ресурсних можливостей освітніх послуг (курси, змішане навчання, тренінги, вебінари, он-лайн курси, конференції, самоосвітня діяльність, тощо).

*Принцип діяльності* – змістовий процес розвитку професійної компетентності вибудовується навколо провідних видів діяльності педагога-організатора, враховуючи її особливості, рефлексію досягнень, де фахівець виступає суб'єктом освіти та самоосвіти, який самостійно осмислює й обирає засоби розвитку професійної компетентності.

*Принцип науково-методичного супроводу* забезпечує взаємозв'язок теорії та практики, поєднання курсового та міжкурсового періодів, запровадження різних форми педагогічної підтримки та методичних послуг педагогів (консультування щодо вибору оптимальних шляхів та методів досягнення поставлених цілей відповідно до індивідуальних особливостей, інформування, оновлення навчальних матеріалів, глибокого дослідження проблем та запитів педагогів).

*Принцип рефлексивності* дає змогу орієнтувати процес розвитку не на заданий зразок, а на оцінку досягнень у порівнянні з самим собою та акцентувати увагу на змінах, які відбулися в процесі отримання власного суб'єктного досвіду, визначати перспективи розвитку.

Наступним блоком моделі визначено **процесуально-змістовий**. Його метою є конструювання ідеального системного неперервного процесу поетапного розвитку професійної компетентності педагога-організатора в контексті андрагогічного циклу, відповідно до форм, методів, засобів розвитку, що структурно та змістово поєднує підвищення кваліфікаційну курсовий та міжкурсовий періоди.

За визначення Т. Сорочан, андрагогічний цикл – це період, який структурно та змістово об'єднує курси підвищення кваліфікації та міжкурсний період з метою формування професійних компетентностей, затребуваних освітньою практикою<sup>333</sup>.

*Курсовий період* розглядається нами в контексті організації та проведення курсів підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти. Їх мета полягає в приведенні у відповідність фахової та посадово-функціональної компетентності працівників освіти з потребами та вимогами суспільства на конкретному історичному етапі соціально-економічного розвитку українського суспільства та інтегративних процесів у всесвітньому освітянському просторі<sup>334</sup> (рис.2.3).

Курси підвищення кваліфікації педагога-організатора – це освітній процес спрямований на розвиток професійної компетентності фахівців на основі вдосконалення та поглиблення рівня знань, умінь, трансформації власного досвіду та освоєння нових ролей і видів діяльності. Його мета полягає в ознайомленні слухачів з новітніми науковими розробками в галузі вітчизняної та зарубіжної освіти (виховання), інноваційними технологіями, формами та методами виховання, власного самовдосконалення, що дає змогу поглибити систему професійних знань, умінь та розкрити особистісний потенціал тощо.

Підвищення кваліфікації здійснюється на основі освітньо-кваліфікаційних програм, навчально-тематичних планів. Їх розробка та корекція відбувається під час підготовчого періоду, який в моделі визначено як *організаційно-змістовий* етап, що передуює курсовому та спрямований на забезпечення його змістового наповнення, удосконалення ресурсної бази освітнього середовища.

Основу для розроблення змісту курсів підвищення кваліфікації становлять моніторингові заходи впродовж міжкурсного періоду, які здійснюються під час різноманітних короткотривалих форм навчання, онлайн-опитування, співпраці між усіма можливими суб'єктами освітнього процесу (працівниками закладів

<sup>333</sup> Сорочан, Т.М., Данильєв, А.О., Дьяченко, Б.А. та Рудіна, О.М. 2013. *Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня*: [монографія]. Луганськ: СПД Рєзніков В. С.

<sup>334</sup> Кремень, В.Г. 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

післядипломної педагогічної освіти, педагогами-організаторами, методичними службами районного (міського) підпорядкування та об'єднаних територіальних громад), вивчення результатів курсового підвищення кваліфікації в міжкурсовий період, під час освітнього процесу на курсах (аналіз випускних робіт, вхідне/вихідне діагностування, під час практико-орієнтованих занять, індивідуальних бесід, консультацій). Результатом виділеного етапу стала розробка навчально-тематичного плану підвищення кваліфікації, який створюється на початку календарного року, та освітня програма (1 раз на п'ять років).



Рис. 2.3. Поетапний зміст курсового періоду

Структура, зміст, обсяг, форми занять та розподіл академічних годин регламентується навчально-тематичним планом, що вміщений в освітньо-кваліфікаційній програмі підвищення кваліфікації педагога-організатора та складається із змістових модулів, які структурно та логічно взаємопов'язані та

узгоджені з цілями, змістом, дидактичними процесами, формами організації навчання, а саме: суспільно-гуманітарного, професійного, методичного та діагностичного.

Відповідно до мети та завдань дослідження пропонуємо курсовий період підвищення кваліфікації розуміти як підсистему взаємопов'язаних послідовних етапів та поєднань, а саме: *діагностично-оцінювального, операційно-діяльнісного, контрольного-рефлексивного*.

Метою *діагностично-оцінювального* етапу є вимірювання рівня сформованості професійної компетентності педагога-організатора на початок курсів підвищення кваліфікації та виявлення поточних проблем у його діяльності за відповідно розробленим інструментарієм. Мета початкового оцінювання полягає в здійсненні корекції змісту навчальних занять (за потреби тематики) для задоволення потреб та запитів слухачів. Це забезпечує відкритість, динамічність, гнучкість процесу курсового підвищення кваліфікації та сприяє розробці або частковому оновленню освітніх ресурсів відповідно до запитів слухачів. Його змістове наповнення здійснюють викладачі кафедр, методисти закладів післядипломної освіти на початку навчального періоду. Доцільність тематики занять, їх змісту, що включені до навчально-тематичного плану, обговорюється та затверджується на засіданні відповідних кафедр.

*Операційно-діяльнісний етап* відображає змістову організацію освітнього процесу відповідно до навчально-тематичних планів, перелік форм, методів та засобів розвитку професійної компетентності педагога-організатора, що ґрунтуються на андрагогічних, трансформаційних принципах навчання дорослих, індивідуально-груповій, суб'єктній, контекстній, самоосвітній діяльності та передбачає ознайомлення педагогів-організаторів з новітніми науковими досягненнями, інноваційним досвідом у галузі сучасного процесу виховання; інноваційними технологіями та методиками організації та проведення позаурочної виховної роботи, розвитку професійної компетентності, самоосвітньої діяльності тощо.

Навчальні заняття мають практико орієнтовану спрямованість Їх зміст передбачає застосування методів активного навчання, а саме: імітаційних вправ; аналізу конкретних ситуацій; мозкового штурму (брейн-стормінгу); методу практичних кейсів; розв'язування навчально-педагогічних задач; аналізу інцидентів у професійній діяльності; вивченню, аналізу та обговоренню шкільної документації; проектуванню та проведенню виховних заходів тощо.

Поза аудиторний процес (самостійна робота) передбачає роботу з бібліотечними фондами, інформаційними ресурсами, опрацювання тем для самостійного навчання, що є складовими модулів, розміщених на інформаційно-освітньому сайті КЗ "ЖОІППО" ЖОР ([zippo.net.ua](http://zippo.net.ua)), платформі [moodle.zippo.net.ua](http://moodle.zippo.net.ua), консультації професійного та особистісно-індивідуального аспекту, відвідування виставок, театру, екскурсій, зустрічі з відомими людьми, позанавчальні тренінги, "круглі столи", майстер-класи тощо.

На цьому етапі ми завбачуємо приріст теоретичних та практичних знань, трансформацію набутих та отримання нових умінь, позитивний вплив на мотивацію до професійного зростання, зміну ставлень та поведінкових професійно-педагогічних навичок.

Наступним етапом визначено *контрольно-рефлексивний*. Його мета полягає в здійсненні контрольного вимірювання результатів навчання після проходження курсового підвищення кваліфікації та порівняння їх з отриманими даними вхідного діагностування. Це дає можливість організаторам освітнього процесу оцінити їхню якість, виявити певні недоліки, а педагогу-організатору осмислити власні здобутки, самодіагностувати зміни, які відбулися й визначити шляхи подальшого саморозвитку під час міжкурсового періоду. Крім вихідного діагностування, до системи оцінювання контрольно-рефлексивного компоненту входить захист випускних робіт, що передбачає презентацію розроблених групових чи індивідуальних творчих проєктів або інших творчих розробок. Вони виконуються в процесі самостійної позааудиторної діяльності слухачів.

Контрольно-рефлексивний етап сприяє систематизації та осмисленню отриманих когнітивних знань, досвіду, оновлених професійних та особистісних потреб в самореалізації та подальшому розвитку.

Наступною складовою процесуально-змістового блоку моделі було визначено міжкурсовий період, який є логічним, пролонговим, неперервним процесом розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти та забезпечується системою науково-методичного супроводу, який докладно описано у пункті 2.1.

Звертаємо увагу на те, що якість науково-методичного супроводу забезпечується оптимальною взаємодією закладів післядипломної освіти та методичних служб районного, міського підпорядкування, об'єднаних територіальних громад, науковими спільнотами в контексті формальної, неформальної, інформальної освіти, де координаційна роль належить закладам післядипломної педагогічної освіти<sup>335</sup>.

Науково-методичний супровід дає можливість аналізувати рівень професійної компетентності педагога-організатора, здійснювати систематичне вивчення наукових досягнень й інновацій, їх розповсюдження та інтеграцію в практику діяльності; стимулювати творчу ініціативу, попереджувати професійні утруднення; визначати запити педагогів-організаторів під час проведення короткотривалих форм методичної спрямованості, онлайн-опитувань, анкетування, вивчення стану виховної роботи у закладах загальної середньої освіти, аналізу інформації в інтернет-мережах, бесід з керівниками навчальних закладів, заступниками з виховної роботи, учнівським активом.

Вважаємо, що результатами розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період можуть слугувати розроблені ним методичні розробки; підготовлені матеріали для участі в різних формах методичної роботи; виховні програми; презентації; матеріали подані на обласну та всеукраїнську

---

<sup>335</sup> Міністерство Міністерство освіти і науки України, 2010. *Про затвердження Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти* [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>> [Дата звернення 19 квітня 2016].

виставку інноваційного досвіду; участь у конкурсах професійної майстерності; підготовлені портфоліо професійних досягнень для проходження атестації; проведення власних майстер-класів, матеріали розміщені на власних електронних сайтах, веб-сторінках тощо.

Міжкурсовий період забезпечує вільний вибір змісту та ресурсів професійного саморозвитку. Для творчо-працюючого педагога він стає експериментальним, що дає можливість відразу апробувати отримані знання та інтегрувати їх у практичну площину професійної діяльності й отримати новий досвід та нові результати якості праці, що стає виявом динаміки розвитку його професійної компетентності. Міжкурсовий період є довготривалим (3-5 років), після його завершення педагог повторює андрагогічний цикл.

Завдання *оцінно-результативного* блоку моделі полягає в здійсненні контролю та визначенні оцінки змін, які відбулися в динаміці рівня розвитку професійної компетентності педагога-організатора після її апробації за відповідно розробленим інструментарієм, що використовувався на констатувальному та формуальному етапах експерименту.

Рівні розвитку професійної компетентності педагога-організатора визначені та описані нами як середній, достатній, високий, розроблені на основі критеріальних показників змістових компонентів професійної компетентності педагога-організатора, які докладно описані у п. 2.2 та додатках (див. дод. 3, таб. 3.1).

Таким чином, представлена модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти є *цілісною, структурною* (складається із сукупності необхідних та достатніх для досягнення мети (розвиток професійної компетентності) елементів, що характеризуються внутрішніми та зовнішніми зв'язками, їх узгодженістю); *динамічною* (відображає процес зміни компетентності у визначеному часовому проміжку, імітує процес оригіналу та може бути доповнена іншими компонентами); за способом реалізації – *ідеальною* (пояснюється природою її функціонування, тобто вона може існувати лише в діяльності людини та підпорядковується законам логіки); *об'єктивною* за змістом, але *суб'єктивною* за формою тому, що не може існувати поза цією суб'єктивною



формою. Акцентуємо увагу на ознаках її реалістичності, відкритості та зазначаємо, що за потреби її структурні компоненти можуть коригуватися або змінюватися з огляду на рух освітніх реформ, потреб професійного розвитку та запитів педагогів.

Реалізація моделі передбачає комплексні змістові зміни освітнього процесу в середовищі післядипломної педагогічної освіти, що забезпечують кількісну та якісну динаміку професійної компетентності педагога-організатора, тим самим засвідчує її розвиток.

Однак, вище означене потребує експериментального підтвердження.

## Висновки до розділу 2

Розглянуто феномен вітчизняної післядипломної педагогічної освіти як сучасне середовище розвитку професійної компетентності педагога-організатора; розкрито та уточнено сутність понять "середовище", "середовище післядипломної освіти"; визначено змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора, критерії, показники, рівні її сформованості; представлено авторську модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти.

Відповідно до завдань дослідження охарактеризовано сучасне середовище післядипломної педагогічної освіти як історично утворений феномен, підсистема соціокультурного середовища, ресурс розвитку професійної компетентності педагога, що складається з системи впливів, можливостей, умов, взаємодій, забезпечує акумулювання освітніх інновацій, перспективного досвіду та їх інтеграцію в практику діяльності педагога, має певні властивості випереджувального характеру.

Установлено, що його якість визначається комплексом взаємопов'язаних змістових компонентів, які складають ресурсне забезпечення процесу розвитку професійної компетентності фахівців: *предметно-просторовий* (архітектурно-естетична організація освітнього простору); *змістово-методичний* (концепція освіти, навчальні програми, навчально-тематичні плани підвищення кваліфікації, навчальні посібники, форми та методи організації освітнього середовища розвитку

(форми занять (традиційні, інноваційні), методичні, дослідницькі спільноти тощо); *комунікативно-організаційний* (створення організаційно-комунікаційних зв'язків, які забезпечують комфортне включення педагога-організатора в процес неперервного професійного розвитку в курсовий та міжкурсовий періоди).

На основі результатів наукового пошуку представлено цілісну *змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора* закладу загальної середньої освіти, яка визначається мотиваційно-ціннісним (характеризує інтереси, мотиви, потреби розвитку професійної компетентності); когнітивним (окреслює відповідну систему динамічних знань, яка забезпечує якість професійної компетентності); діяльнісним (комплекс продуктивних педагогічних дій на основі сукупності набутих знань та умінь); особистісним (професійно-особистісні характеристики, що визначають поведінкову, індивідуально-психологічну, організаційну складові та розвиток) компонентами. Відповідно до виділених критеріїв (мотиваційний, інформаційний, операційно-технологічний, професійно-особистісний) та показників окреслено три рівні сформованості професійної компетентності педагога-організатора: середній, достатній, високий.

Розроблено та теоретично обґрунтовано *модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора* в умовах післядипломної освіти, що включає: *концептуальний, процесуально-змістовий та оцінювально-результативний* блоки.

Концептуальний – відображає соціальне замовлення, мету, наукові принципи та підходи; процесуально-змістовий – окреслює теоретичний та практичний зміст розвитку професійної компетентності в курсовий (організаційно-змістовий, діагностично-оцінний, операційно-діяльнісний, контроль-но-рефлексивний етапи) та міжкурсовий (науково-методичний супровід) періоди; оцінно-результативний – включає контроль, оцінку, самооцінку рівня розвитку професійної компетентності педагога-організатора.

Основний зміст другого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [69, 70, 71, 72, 76, 81, 82, 83].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА

### **3.1. Програма експериментальної роботи та аналіз результатів констатувального етапу експерименту**

Невідкладне завдання реформування сучасного стану освітньої галузі полягає в забезпеченні якості підготовки педагогічних кадрів упродовж професійної діяльності. Таким чином, посилюється роль післядипломної педагогічної освіти, яка знаходиться в процесі перегляду усталених традицій та здійснює активний пошук теоретичних та практичних стратегій розвитку професійної компетентності фахівців, зокрема педагога-організатора.

Для реалізації актуалізованої нами проблеми розроблено програму науково-експериментального дослідження (див. дод. Л, таб. Л.1). Головна мета експерименту полягала в перевірці теоретичних положень, здійсненні апробації авторської моделі в спеціально створених умовах, виявленні її ефективності, яка полягала в позитивній зміні динаміки розвитку змістових компонентів професійної компетентності педагога-організатора. Для її реалізації визначено низку узагальнених завдань, а саме:

1) вивчити, проаналізувати та узагальнити теоретичну базу дослідження, що детально висвітлено у розділі 1, 2;

2) визначити реальний стан рівнів сформованості професійної компетентності педагога-організатора в існуючих умовах до проведення експерименту (констатувальний етап);

3) експериментально перевірити ефективність авторської моделі та визначити основні аспекти, що забезпечили позитивне досягнення передбачуваних результатів (формувальний етап експерименту).

Для оцінки та обґрунтування результатів вивчення рівня сформованості професійної компетентності педагога-організатора визначено інструментарій та проведено *формувальний етап експерименту*.

Базою експериментального дослідження обрано Інститут післядипломної освіти Чернівецької області, КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР, Хмельницький обласний інститут післядипломної освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

Для об'єктивного оцінювання рівня сформованості професійної компетентності респондентів було виділено три оцінних аспекти: рівень значимості, самооцінка та оцінка експертів.

Чисельність експертної групи визначалася за методикою В. Черепанова<sup>336</sup> (див. дод. М). У результаті обчислення було встановлено, що для надійності експертної оцінки на рівні довірливої ймовірності  $g=0,85$ , потрібно не менше 19 експертів, які розподілено наступним чином: КЗ "ЖОППО" ЖОР – 6 осіб, Полтавський обласний інститут післядипломної освіти ім. М. В. Остроградського, Інститут післядипломної освіти Чернівецької області та Хмельницький обласний інститут післядипломної освіти – по 4 особи. Їх вибір здійснено за наступними критеріями: вища педагогічна освіта та стаж не менше 5 років у відповідних закладах освіти; високий рівень професійної компетентності; міра об'єктивності й відповідальності, авторитетності, автономності. Загальна компетентність експертів проводилася за методикою П. Воловика<sup>337</sup> (див. дод. Н).

Об'єктивність експертів визначалася за здатністю адекватно оцінювати рівень професійної компетентності педагога-організатора; професіоналізм – за стажем (не менше 5 років), їх здатністю розв'язувати проблеми у контексті процесу підвищення кваліфікації; зацікавленість – через їх позитивне ставлення до науково-дослідницької діяльності, бажання брати участь у експерименті.

<sup>336</sup> Черепанов, В.С. 2006. *Основы педагогической экспертизы: учебное пособие*. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, с. 124.

<sup>337</sup> Воловик, П. М. 1996. *Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці*: навчальний посібник. Київ: Радянська школа.

Кількість осіб, із яких формувалися досліджувані групи, визначалися за допомогою розрахункового методу<sup>338</sup> на основі зазначеної нижче формули:

$$N_T = \frac{t_\alpha \cdot D \cdot N}{N \cdot \alpha^2 + t_\alpha \cdot D}, \quad (3.1)$$

де  $N_T$  – необхідна кількість педагогів-організаторів досліджуваних груп, які формують вибірку сукупність;

$N$  – загальна кількість педагогів-організаторів, які проходять підвищення кваліфікації й формують генеральну сукупність;

$\alpha$  – довірлива ймовірність;

$t_\alpha$  – значення параметра Стюдента, що залежить від  $\alpha$  та кількості експертів;

$D$  – дисперсія оцінок експертів проявів показників розвитку професійної компетентності педагогів-організаторів вибіркової сукупності.

Оскільки значення величини  $N_T$  визначалося до початку констатувального етапу, то обчислення величини  $D$  було неможливе. Тому, використавши низку математичних перетворень<sup>339</sup>, формулу (3.1) переписали в наступному вигляді:

$$N_T = \frac{N \cdot t_\alpha \cdot d^2}{t_\alpha \cdot d^2 + 36 \cdot N \cdot \alpha^2}, \quad (3.2)$$

де  $d$  – розмах шкали оцінювання (різниця між можливим максимальним і мінімальним значенням оцінки), яку використовують експерти.

Тому з довірливою ймовірністю 95%, зі значенням розмаху шкали оцінювання  $d=4$  (за шкалою: 5 – максимальна оцінка 1 – мінімальна тому розмах  $5-1=4$ )  $N \approx 5000$  (курсове підвищення кваліфікації у КЗ "ЖОППО" ЖОР проходить приблизно 100 педагогів-організаторів за рік; в Україні налічується 25 відповідних закладів ( $25 \cdot 100=2500$ ), тому за час експерименту кількість слухачів цього фаху становила приблизно 5000 осіб.  $2500 \cdot 2=5000$ . Таким чином вибірка сукупність формується приблизно з 332 педагогів-організаторів.

<sup>338</sup> Черепанов, В.С. 2006. *Основы педагогической экспертизы: учебное пособие*. Ижевск: Изд-во ИЖГТУ, с. 43.

<sup>339</sup> Черепанов, В.С. 2006. *Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие*. Ижевск: Изд-во ИЖГТУ, с. 43-44.

Проведення експерименту відбулося на базі чотирьох закладів (КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР, Інститут післядипломної освіти Чернівецької області, Хмельницький обласний інститут післядипломної освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського), що розташовані в різних регіонах України за участю 351 педагога-організатора, які проходили планове підвищення кваліфікації.

До експерименту було залучено новопризначених фахівців, та тих, які мали стаж до трьох років на час констатувального етапу і були включені у перспективний план підвищення кваліфікації на 2016-2017 роки.

Наступне завдання констатувального етапу експерименту полягало в здійсненні якісного та кількісного аналізу рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, професійно-особистісного компонентів професійної компетентності педагога-організатора, що мало підтвердити або спростувати гіпотезу про недостатній рівень сформованості професійної компетентності педагога-організатора.

Для дослідження рівня мотивації професійної діяльності педагога-організатора було обрано методику К. Замфір<sup>340</sup>. В її основі лежить концепція внутрішньої (ВМ) та зовнішньої мотивації, де зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні (ЗПМ) та зовнішні негативні (ЗНМ) та становлять досліджуваний мотиваційний комплекс.

Показники мотивації оцінювалися за п'ятибальною системою та вираховувалися відповідно до ключів (див. дод. Р).

Кількісний аналіз результатів дослідження дозволив з'ясувати наступне: серед опитаних не було виявлено дуже високого рівня внутрішньої мотивації; у 94, 1 % респондентів вона була виражена великою мірою; незначну міру прояву констатовано в 5, 8 % осіб; ЗПМ – у дуже великій мірі зафіксована в 13 % осіб, у великій – 11, 7 % осіб, невеликою, але й не малою мірою в 20, 8% осіб, незначною – у 13 % осіб; ЗНМ виявлено: дуже великою мірою – у 5, 8%, великою мірою – у

<sup>340</sup> Реан, А.А и Коломенский, Я. Л. 2000. *Социальная педагогическая психология*. СПб: Издательство «Питер».

11,7 %, не великою, але й не малою мірою – у 47, 5 %, не значною мірою – у 5, 8 % осіб.

Відповідно до методики були складені мотиваційні комплекси. У результаті оптимальний тип мотивації (ВМ>ЗПМ>ЗНМ) виявлено приблизно в – 70 %, неоптимальний (ЗНМ >ЗПМ>ВМ) приблизно – 30% педагогів-організаторів.

Якісний аналіз показників неоптимального типу мотивації засвідчує, що для 30% респондентів він є домінуючим, виявляє їхні стосунки з середовищем, має негативний вплив на якість професійної діяльності та пояснюється наступними домінантами: прагненням до винагороди, просуванням по роботі, потребою в соціальному визнанні та повазі інших, уникненні критики та покарань. Отже, виявлена позиція перешкоджає самоусвідомленому розвитку професійної компетентності педагога-організатора. Наявність низьких показників неоптимального типу пояснюється тим, що фахівці не в повній мірі усвідомлюють свій власний професійно-особистісний потенціал, мають низький рівень самоактуалізації, що негативно впливає на результати їх професійної діяльності. Причиною вище означеного є відсутність підготовки педагогів-організаторів у вищих навчальних закладах та недостатній рівень науково-методичного супроводу після призначення на посаду.

В основі оптимального типу мотивації переважають особистісно-професійні мотиви. Це пояснюється тим, що вони є базовою складовою якості професійної діяльності та професійного розвитку. Внутрішня мотивація виконує роль домінуючого фактора поведінки педагога-організатора, є виявом його внутрішньої потреби сумлінного виконання професійної діяльності. Визначений феномен позитивно впливає на регуляцію прагнення фахівця до самовдосконалення й саморозвитку, які здійснюються за внутрішньою особистісною потребою та є для нього самоціллю. Оптимальний тип включає елементи зовнішньої позитивної та негативної мотивації, хоча особистісно-професійні мотиви є переважаючими. Слід зазначити, що за нестабільності економічного розвитку та порушення системи цінностей, вони можуть перетворюватися в соціальні негативні, тому виникає нагальна необхідність у створенні позитивних умов для утвердження стійкої

внутрішньої мотивації, що стає основою потреби в розвитку професійної компетентності педагога та одним із завдань післядипломної освіти. Вищезазначене підтверджує висунуту нами гіпотезу про необхідність впливу на мотиваційну сферу педагога-організатора в межах курсового та міжкурсового періодів.

Узагальнені показники оцінювання рівня мотивації професійної діяльності педагогів-організаторів внесено до таблиці 3.1 та відображено за допомогою діаграми (див. рис. 3.1)

Таблиця 3.1

**Узагальнені показники оцінювання рівня мотивації професійної діяльності педагогів-організаторів**

№	Рівні	1 група		2 група	
		Кількість учителів	%	Кількість учителів	%
1	оптимальний	143	82,66	145	81,46
2	неоптимальний	30	17,34	33	18,54
Усього		173	100	178	100

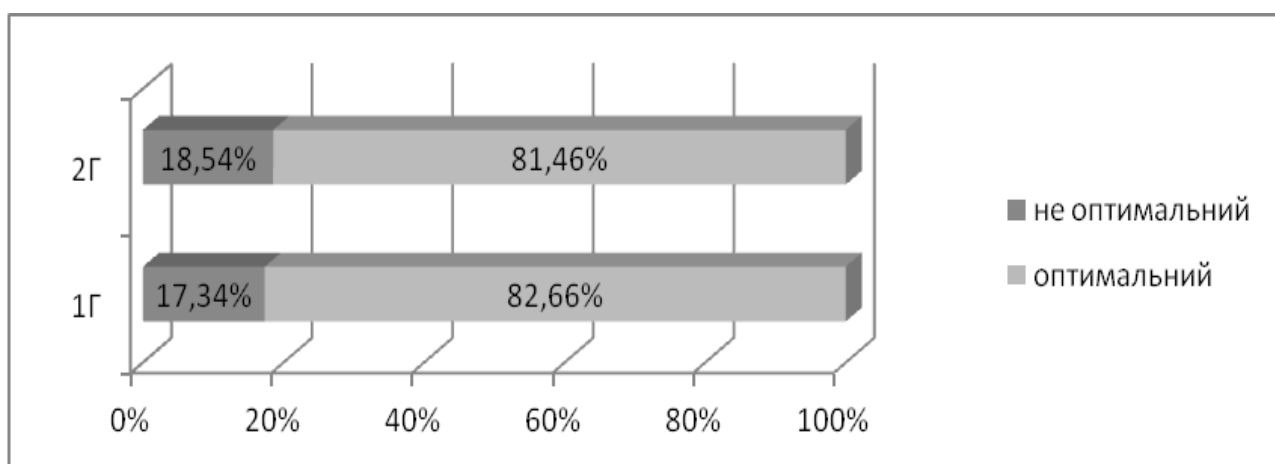


Рис. 3.1. Діаграма розподілу педагогів-організаторів за рівнями мотиваційного компонента

Аналіз даних засвідчує, що середній показник оптимального рівня професійної мотивації опитуваних становить 82 %, а неоптимальний – 17,94%, що засвідчує



достаній та високий рівень мотивації педагогів-організаторів до розвитку професійної компетентності у 144 педагогів-організаторів.

Здійснення якісного та кількісного аналізу рівня сформованості інформаційного, операційно-технологічного, професійно-особистісного компонентів професійної компетентності педагога-організатора проводилося з використанням авторського опитувальника (див. дод. С) за бальними шкалами, розробленим на основі визначеної у розділі 2.2 змістової структури професійної компетентності педагога-організатора.

Опрацювання отриманих статистичних даних проводилося обчисленням відносних частот за методикою О. Смирнова<sup>341</sup> (див. дод. П).

Кількісна оцінка кожного параметру в опитувальнику ставилася та підраховувалася за шкалою від 1 до 5, де "5" – високий показник, "4" – достатній, "3" – середній, "2" – низький, "1" – мінімальний). Отримані дані вносилися в таблицю та зображалися графічно. Аналіз результатів визначав якісну оцінку, де особлива увага зверталася на ступінь вияву її параметрів.

Розглянемо детально рівень сформованості кожного досліджуваного компонента змістової структури професійної компетентності педагога-організатора за наступними критеріальними показниками: інформаційним, операційно-технологічним, професійно-особистісним.

Показники *інформаційного критерію* допомогли визначити оцінку значущості та сформованості загально-професійних та спеціальних знань, які є необхідними та достатніми для встановлення рівня сформованості професійної компетентності педагога-організатора. Кожна позиція опитувальника оцінювалася окремо. Результати занесено в таблицю (див. дод. Т, таб. Т.1).

У результаті дослідження з'ясовано, що серед визначених позицій найбільш значущими для педагогів-організаторів виявилися знання теорії та методики учнівського самоврядування, загальних державних законодавчих актів, нормативно-

---

<sup>341</sup> Смирнов, А.В. и Смирнова, Р.А. 1990. Статистическая обработка анкет, содержащих бальные шкалы. В: С.Т. Никифоровой, ред. *Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза*: межвуз. сб. науч. труд. Кострома: б. и., с. 117–121.

правової бази в сфері виховання, основ трудового законодавства, охорони дитинства, вікової психології (основних закономірностей розвитку особистості, психологічних законів періодизації, криз розвитку та вікових особливостей дітей); організаторських технологій (технологія менеджменту); основних аспектів теорії та методики сучасного виховання; сучасних теоретичних підходів виховання (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, проєктивно-технологічний) та їх принципів. Зафіксовані відносні частоти (0,9-0,87) свідчать про те, що педагоги-організатори чітко усвідомлюють важливість ролі знань у змісті професійної компетентності.

Аналіз результатів *самооцінки* володіння знаннями дозволяє констатувати, що найбільш сформованими в себе респонденти визначили знання вікової психології (основних закономірностей розвитку особистості, психологічних законів періодизації, криз розвитку та вікових особливостей дітей (0,71-0,70); основних аспектів теорії та методики сучасного виховання (0,67); знання технологій менеджменту (0,66); основних аспектів теорії та методики роботи з дитячими та молодіжними організаціями (об'єднаннями); теорії та методики організації учнівського самоврядування (0,62). Певні проблеми викликають питання, що стосуються знань сценарної роботи (0,54), особливостей та характеристик сучасної дитини в межах основних характеристик Теорії поколінь (0,54); інклюзивної освіти (0,44); узагальнення власного досвіду (0,50); розвитку професійної компетентності (0,49); моніторингових методик визначення якості процесу виховання, розвитку учнів (0,47), цифрових та мультимедійних технологій (0,41). Зазначимо, що основні аспекти теорії дозвіллезнавства в одній групі були оцінені (0,75), а в другій – (0,48).

На констатувальному етапі найвищий показник оцінки *рівня сформованості* знань належить теорії та методиці організації учнівського самоврядування (0,57-0,55). Трохи нижчі показники відносних частот визначені щодо основних аспектів теорії та методики роботи з дитячими та молодіжними організаціями (об'єднаннями) (0,54); інформаційних та мультимедійних технологій (0,54); організації роботи з різними групами дітей (обдарованими, соціально не захищеними, дітьми-мігрантами, які потрапили у складні життєві ситуації,

особливими освітніми потребами, сиротами тощо) (0,48); сучасних інноваційних форм та методів виховання (0,51).

Аналіз отриманих результатів доводить, що рівень сформованості знань респондентів потребує їх поглиблення, а особливо тих, які стосуються вікової психології (0,46-0,48), моніторингових технологій (0,45), організації роботи з різними групами дітей (обдарованими, соціально не захищеними, дітьми-мігрантами, які потрапили у складні життєві ситуації, особливими освітніми потребами, сиротами тощо) (0,48); самоорганізації професійної діяльності, узагальнення власного досвіду (0,47), методик розвитку особистої професійної компетентності (акмеології професійного розвитку) (0,42).

У ході опитування було виявлено, що співвідношення оцінки та самооцінки має закономірний характер з огляду на те, що самооцінка фахівців початкового рівня перевищує рейтингову оцінку. Завищена самооцінка є показником низького рівня підготовленості та виражає власне бачення розуміння певної галузі знань із досліджуваної проблеми. Аналіз отриманих даних доводить, що найбільшу потребу фахівці відчують у поглибленні спеціальних знань, які стосуються проблем організації учнівського самоврядування, інноваційних форм та засобів виховання, режисерської діяльності, конфліктології, моніторингового-дослідницьких технологій, ІК-технологій. Отримані факти вказують на низький рівень сформованості навичок самоосвітньої діяльності та науково-методичного супроводу педагогів-організаторів у міжкурсовий період. Вияв зацікавленості з боку респондентів до системи спеціальних знань є позитивним, але недостатнім показником високого рівня їх професійної компетентності, тому вважаємо за необхідне звернути увагу на формування системного комплексу знань у фахівців та включити до освітньої програми підвищення кваліфікації педагогів-організаторів питання загально-професійних теоретичних знань.

Для оцінки діяльнісного компоненту професійної компетентності педагога-організатора було визначено 56 показників *операційно-технологічного* критерію (див. дод. С), що характеризують комплекс умінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські). Кожна група вмінь оцінювалася

окремо. Аналіз кількісних показників за методикою О. Смирнова виявив нерівномірність у співвідношенні сформованості груп умінь, найменш сформованими виявилися гностичні та проектувальні. Отримані дані розміщено в таблиці (див. дод. У, таб. У.1)

Розглянемо отримані дані оцінки рівня значущості та сформованості системи *гностичних умінь*.

На підставі отриманих результатів підсумовуємо, що респонденти обох груп за *рівнем значущості* надають перевагу вмінням працювати з різними джерелами інформації, використовувати наукові, довідкові, методичні матеріали з проблем сучасного виховання, узагальнювати та впроваджувати в професійну діяльність (0,93); знаходити, аналізувати перспективний педагогічний досвід та творчо його реконструювати (0,83); досліджувати результати позаурочного виховного процесу, форм виховної роботи, динаміку розвитку колективу та окремих учнів; аналізувати разом з учнями результати колективно-творчої, суспільно-корисної діяльності (0,81). Загалом запропонована система гностичних умінь при оцінюванні респондентами отримала достатньо високі показники відносних частот (0,65-0,93).

*Самооцінка* рівня сформованості гностичних умінь в обох групах свідчить, що високий рівень відсутній, вісім позицій відповідають достатньому й лише дві позиції оцінені як середній рівень, а саме: вміння аналізувати різноманітні проблемні ситуації (0,36-0,43); вивчати та аналізувати результати позаурочного виховного процесу, динаміки розвитку колективу та окремих учнів (0,49).

Аналіз результатів експертної оцінки виявив, що рівень гностичних умінь в обох групах має середній та достатній рівень. Особливої уваги потребують питання саморефлексії власного досвіду (0,25-0,3); вміння вивчати та аналізувати вікові особливості учнів, інтереси, потреби, схильності (0,27); діагностики проблемних педагогічних ситуацій (0,3); працювати з різними джерелами інформації (0,32); визначення проблем індивідуальної професійної діяльності за результатами позаурочної виховної роботи (0,33); вивчення та аналізу результатів позаурочного виховного процесу (0,35-0,37); встановлення динаміки розвитку дитячого об'єднання та учнів (0,35).

Відповідно до отриманих даних, серед визначеного переліку гностичних умінь низьку оцінку відносних частот отримали дослідницько-моніторингові уміння, що стосувалися виявлення особливостей, інтересів та потреб учнів відповідно до вікових особливостей їх розвитку та співставлення з метою виховання та завданнями власної професійної діяльності; вивчення та аналіз результатів позаурочного процесу для подальшого його удосконалення.

Вважаємо, що характер результатів зумовлений адаптивним та відтворювальним характером професійної діяльності, яка здійснюється на базі чужого досвіду та недостатності розробок з проблем моніторингу результатів виховного процесу.

*Проектувальні вміння.* Найвищий показник *значимості* отримали вміння, які стосувалися добору змісту, форм, методів і засобів здійснення процесу позаурочної виховної роботи в їх оптимальному поєднанні (0,91-0,89), перспективне та поточне планування професійної діяльності відповідно до технології педагогічного проектування (0,88-0,87); проектування розвитку власної професійної компетентності, визначення мети та перспектив її удосконалення (0,89-0,86); спільного проектування різноманітних форм і методів співпраці з учнівським об'єднанням, окремими учнями, позашкільними закладами та громадськістю (0,87-0,88). Менш важливими для респондентів виявилися вміння проектувати розвиток учнівського колективу, навчання лідерів учнівського активу на основі моніторингових досліджень (0,63-0,71). Однак, загалом рівень значимості проектувальних умінь отримав високу оцінку, що виражена у відносних частотах.

*Самооцінка* була визначена опитуваними на достатньому рівні. Найвищі відносні частоти торкалися групи проектувальних умінь, а саме: визначати провідні виховні завдання та моделювати способи їх досягнення відповідно до визначених цілей (0,60); здійснювати добір змісту, форм, методів і засобів проведення процесу позаурочної виховної роботи в їх оптимальному поєднанні (0,63-0,57); планувати власний робочий час (тайм-менеджмент) (0,58); розробляти різні форми роботи (сценарії, положення, тренінги, програми навчання лідерів тощо) засобами педагогічного проектування (0,57-0,63); визначати мету та шляхи вдосконалення індивідуальної

професійної діяльності (0,56). Найбільш проблемними виявилися позиції, що стосувалися вміння проектувати розвиток власної професійної компетентності (0,52); передбачати утруднення професійної діяльності (0,51).

Аналіз результатів *експертної оцінки* засвідчив, що вона відповідає середньому рівню та нижча від самооцінки. Найнижчий рівень належить умінням, які торкаються проектування індивідуальної виховної роботи з учнями, що знаходяться на інклюзивному навчанні (0,25); спільному проектуванні різноманітних форм і методів співпраці з учнівським об'єднанням навчального закладу, окремими учнями, позашкільними закладами та громадськістю (0,28); власної професійної компетентності (0,31).

З огляду на те, що діяльність педагога-організатора носить характер непередбачуваності та напруження, слід звернути увагу на виявлені проблеми, що стосуються самоорганізації власного робочого часу (тайм-менеджмент). У контексті освітніх реформ одним із проблемних аспектів є трансформація освітнього середовища закладів освіти, тому проектування партнерської взаємодії всіх суб'єктів виховання (спільне проектування різноманітних форм і методів співпраці з учнівським об'єднанням навчального закладу, окремими учнями, позашкільними закладами та громадськістю) є одним із нагальних та затребуваних завдань. Особливого акцентування уваги потребують питання підготовки лідерів учнівського самоврядування та розробка спеціальних програм.

*Конструктивні вміння.* Аналізуючи отримані дані, констатуємо, що всі визначені позиції отримали високий ступінь *значимості* (0,83-0,89). Найбільш важливими на рівні самооцінки виявилися вміння конструювати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів з урахуванням найближчих цілей виховання та власного й учнівського саморозвитку, відповідно до посадових обов'язків, потреб учнівського колективу, вимог часу; вбудовувати нову інформацію, прогресивний досвід у практику власної професійної діяльності; конструювати різноманітні презентації, веб-розробки, відео-матеріали тощо (0,89); вміння разом з учнівським активом моделювати зміст діяльності та добирати майбутні форми позаурочної роботи згідно з визначеною метою; спільно з учнівським, педагогічним колективом,

зкладами позашкільної освіти конструювати організацію позаурочної діяльності; здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно до потреб та змін (0,88).

Дослідження *самооцінки* сформованості в обох групах виявило достатній рівень. У першій групі оцінка показників становила 0,75-0,60, а в другій – 0,77-0,58. Експертна *оцінка* відрізнялася від показників самооцінки, вона була нижчою (0,54-0,31), однак відображала достатній рівень конструктивних умінь. Найвищий рівень отримали вміння конструювати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів з урахуванням найближчих цілей виховання та власного й учнівського саморозвитку, відповідно до посадових обов'язків, потреб учнівського колективу, вимог часу (0,52-0,54); здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно до потреб та змін (0,51-0,50); різноманітні форми колективно-творчої та суспільно-корисної діяльності й визначати їх композиційну будову (0,51).

Інтерпретація результатів показала, що педагоги-організатори продемонстрували найвищі показники в контексті конструктивних умінь, які стосуються питань конструктивної взаємодії між усіма суб'єктами виховного середовища; конструювання моделей учнівського самоврядування, дитячого об'єднання; вміння вбудовувати нову інформацію та прогресивний досвід у практику власної професійної діяльності; спільно з учнівським активом моделювати зміст діяльності та добирати майбутні форми позаурочної діяльності відповідно до визначеної мети; презентації, веб-розробки, відео-матеріали тощо. Підсумки свідчать про те, що респонденти надають більше уваги практичним умінням. Причиною низької сформованості конструктивних умінь, на нашу думку, є відсутність чіткої теорії та методики їх формування.

*Комунікативні вміння.* Серед переліку комплексу комунікативних умінь найбільш затребуваними в роботі педагога-організатора виявилися ті, які сприяють активній його взаємодії з усіма суб'єктами виховання, спрямованими на досягнення дидактичних цілей; дозволяють вибудовувати процес спілкування на основі вікових та психологічних особливостей учнів; регулювати внутрішньо колективні та міжколективні стосунки в дитячій спільноті на основі партнерства та взаємодії; працювати з

дітьми, які знаходяться на інклюзивному навчанні. Індекс значимості самооцінки становить (0,93-0,79).

Аналіз показників констатувального етапу експерименту показав, що незважаючи на визначення високого рівня значущості, комунікативні вміння, у свою чергу, потребують поглиблення. В обох групах респонденти виявили потребу в подальшому вдосконаленні вміння спілкуватися з дітьми, які потребують особливого піклування; урегульовувати міжколективні та внутрішньо колективні стосунки; конструктивно діяти у вирішенні конфліктних ситуацій, досягати консенсусу, виступати в ролі медіатора; доступно, чітко, виразно, переконливо й послідовно пояснювати завдання, власну позицію; технології вербального та невербального спілкування.

Отримані результати пояснюються цілою низкою змін в освітньому процесі, що відбуваються швидше ніж розробка технологій розвитку професійної компетентності педагогічних фахівців. Слід зазначити, що зростання напруженості стосунків між дорослими та дітьми в контексті руйнування цінностей загострило проблему поглиблення комунікативних умінь, що потребує запровадження в освітній процес післядипломної освіти технологій медіації, комунікативних тренінгів тощо.

*Організаторські вміння.* Організаторські вміння становлять основу діяльності педагога-організатора. Їхня оцінка *значущості* була визначена на рівні (0,95-0,72) відносних частот. Найбільш важливими для респондентів виявилися вміння організовувати педагогічно-доцільні суспільно-активні форми виховної роботи, цілеспрямовані на розвиток життєвих компетентностей учнів відповідно до реформ сучасної школи; швидкого реконструювання змісту позаурочної виховної роботи; системної діяльності учнівського об'єднання на рівні класів, навчального закладу тощо. Звертаємо увагу на те, що вміння створювати команду однодумців із педагогів, батьків, учнів (0,74) та делегувати повноваження (0,72) отримали трохи нижчу оцінку, що є свідченням низького рівня розвитку організаторських здібностей.



Рівень *самооцінки* було розкрито в межах відносних частот від 0,75 до 0,50. Найбільш сформованими, на думку респондентів, стали організаторські вміння, що стосувалися організації педагогічно-доцільних суспільно-активних форм виховної роботи (0,75); швидко реагувати в непередбачуваних ситуаціях; реконструювати позаурочну виховну роботу відповідно до потреб розвитку життєвих компетентностей учнів та завдань реформ сучасної школи (0,71). Менш значимими виявилися показники, які стосувалися питань організації навчання лідерів, створення команди однопідприємців.

*Експертна оцінка* виявила в респондентів достатній рівень сформованості організаторських умінь у двох групах, середній показник відносних частот становив 0,43 (перша група) та 0,49 (друга).

У результаті аналізу було виявлено, що найбільш досконалыми серед перелічених організаторських умінь стали наступні: вміння включати членів групи в спільну діяльність, викликати позитивне ставлення до неї, оперативно координувати роботу, виявляти та реагувати на недоліки в спільній діяльності відповідно до принципів особистісно орієнтованого підходу (0,55); вміння здійснювати супровід учнівського самоврядування (0,53); організація навчання лідерів (0,53); вміння організовувати педагогічно-доцільні суспільно-активні форми виховної роботи в закладі освіти (0,53). Складними в практичній діяльності педагога-організатора виявилися вміння лідувати (0,36), доцільно та швидко діяти в непередбачуваних ситуаціях (0,41); створювати команду однопідприємців; супроводжувати діяльність учнівського об'єднання на рівні класів, навчального закладу, спрямованих на розвиток життєвих компетентностей учнів (0,41); швидко реконструювати позаурочний виховний процес, цілеспрямований на розвиток життєвих компетентностей учнів відповідно до реформ сучасної школи (0,44).

Отримані результати пояснюються низьким рівнем спеціальної підготовленості педагога-організатора до роботи з учнівським активом та недостатньою розробкою проблем розвитку лідерства й упровадження їх у виховний процес закладів освіти.

Результати констатувального зрізу діяльнісного компоненту по кожній групі

вмінь були зведені в узагальнюючу таблицю (див. таб. 3.2), яка відображає середній рівень значущості, самооцінки й оцінки їх сформованості в педагогів-організаторів та зображені графічно (див. рис. 3.2).

Таблиця 3.2

**Зведені результати оцінювання сформованості діяльнісного компонента професійної компетентності педагога-організатора (констатувальний етап експерименту, у відносних частотах)**

№	Діяльнісний блок	КГ			ЕГ		
		Рівень значущості	Рівень сформованості		Рівень значущості	Рівень сформованості	
			СО	О		СО	О
1	Гностичні	0,81	0,51	0,37	0,82	0,55	0,35
2	Проектувальні	0,83	0,55	0,35	0,83	0,55	0,33
3	Конструктивні	0,87	0,67	0,45	0,89	0,66	0,42
4	Комунікативні	0,88	0,69	0,58	0,87	0,69	0,56
5	Організаторські	0,86	0,62	0,47	0,85	0,61	0,51
<b>Пісумковий показник</b>		<b>0,85</b>	<b>0,60</b>	<b>0,44</b>	<b>0,85</b>	<b>0,61</b>	<b>0,43</b>

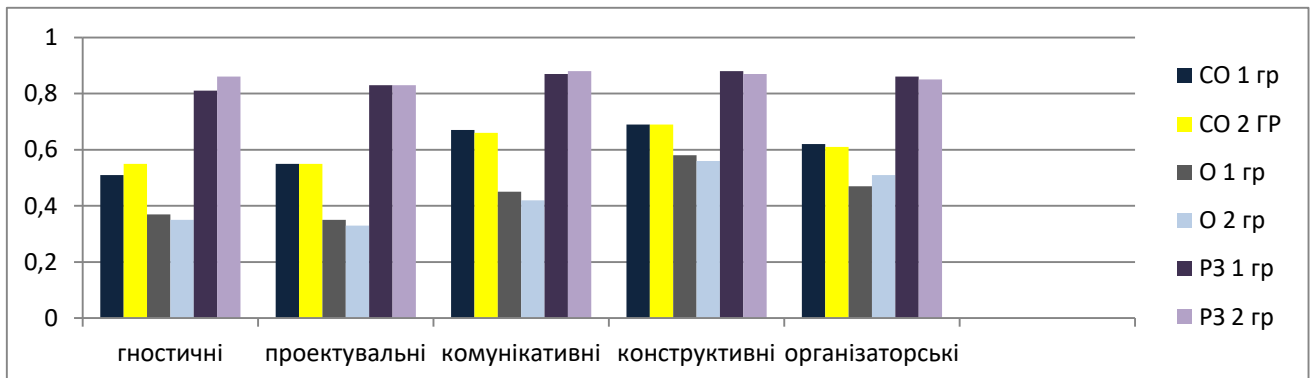
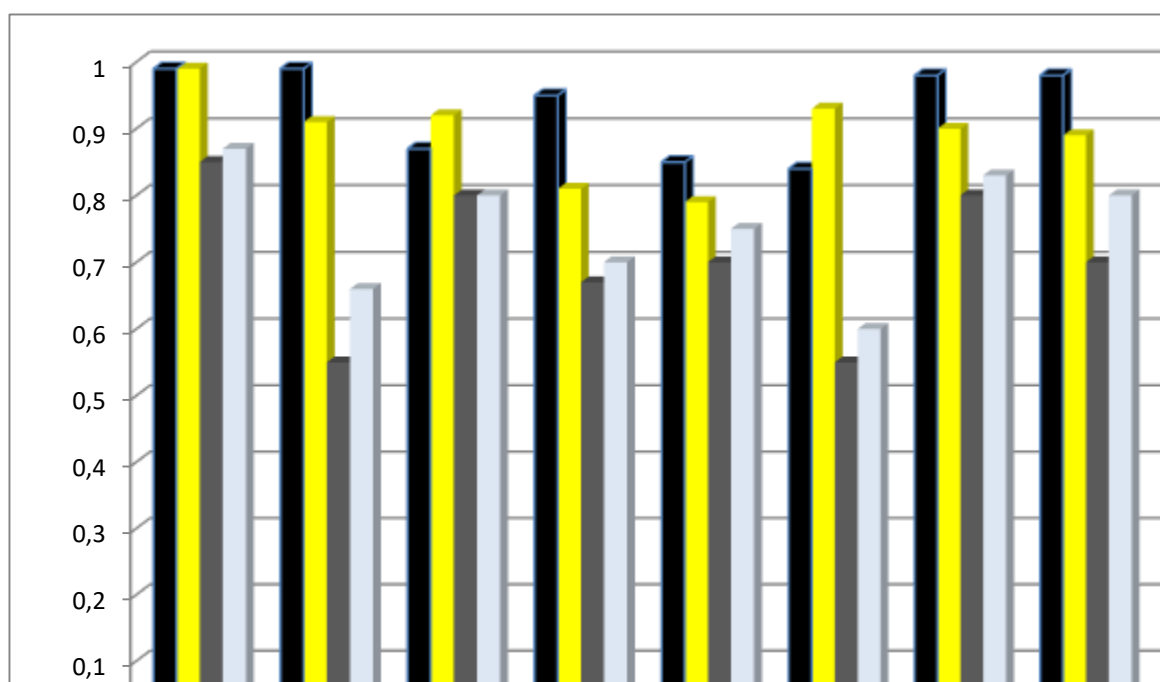


Рис 3.2. Порівняння величин відносних частот значущості самооцінки, оцінки сформованості виділених груп умінь у педагогів-організаторів обох груп

Аналіз отриманих результатів операційно-технологічних показників діяльнісного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів на констатувальному етапі експерименту визначив, що рівень значущості запропонованої системи вмінь був оцінений достатньо високо, його показник становив (0,830,88). Найбільш затребуваними виявилися комунікативні (0,87-0,88), конструктивні (0,87-0,89), організаторські (0,86-0,85) уміння, трохи нижчий рівень відносних частот зафіксовано в дослідженні проектувальних (0,83) та гностичних

(0,81-0,82). Що стосується самооцінки, то результати показали, що найвищий рівень самооцінки сформованості мають комунікативні (0,69), конструктивні (0,66-0,67), організаторські (0,61-0,62), а нижчий – проектувальні (0,55) та гностичні (0,51-0,55). Результати оцінювання свідчать, що в обох групах рівень умінь майже однаково сформований.

Наступним оцінним блоком показників став професійно-особистісний, який передбачав визначення значущості та рівня сформованості самооцінки професійно важливих особистісних якостей. Експериментальні дані зафіксовано в таблиці (див. дод. У, таб. У.2) та зображено графічно (див. рис. 3.3).



*Рис.3.3. Порівняння величин відносних частот значущості та самооцінки сформованості професійно-особистісного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів обох груп*

Розгляд діаграми доводить, що респонденти обох груп високо оцінили рівень значущості виділених показників професійно-особистісного критерію. У цілому це виражено в межах 0,99-0,72 у відносних частотах. Що стосується параметрів самооцінки, то найбільш сформованими у себе опитувані вважають загальну культуру (0,85-0,87), відповідальність, емпатійність (0,8-0,83); найменшу оцінку отримали позиції, які стосуються мобільності (0,55-0,66), соціорефлексії (0,55-0,6).

Це підтверджує актуальність запровадження засобів трансформаційного навчання, інтерактивних форм на основі принципів навчання дорослих та посилення психологічної складової в межах науково-методичного супроводу в міжкурсовий період, що дасть можливість розкрити власний потенціал та підвищити рівень професійної компетентності.

Завдання констатувального етапу експерименту полягало у визначенні сформованості рівнів професійної компетентності педагогів-організаторів за отриманими значеннями відносних частот. Для його реалізації було здійснено переведення 5-рівневої шкали оцінювання в європейську (ESTS) шкалу та визначено відповідний індекс відносних частот, що подано у таблиці 3.3. Таким чином, 5 балів – 90-100 балів, 4 – 74-89 балів, 3 – 60-73 бали, 2 – 26-59 балів, 1 – 0-25 балів (див. таб. 3.3).

Таблиця 3.3

**Порядок переведення рейтингових показників успішності у європейські оцінки ESTS**

<b>Оцінка за 5-бальною системою</b>	<b>Бали за 100-бальною системою</b>	<b>Відносні частоти (W)</b>
1	0-25	0-0,25
2	26-59	
3	60-73	0,26-0,5
4	74-89	0,51-0,75
5	90-100	0,76-1

Оскільки в нас виділено три рівні розвитку (див. п.2.2), то початковий рівень об'єднуватиме в собі величину відносних частот у інтервалі  $[0; 0,50]$  та визначатиметься як середній; достатній –  $[0,51; 0,75]$ ; високий –  $[0,76; 1]$ . Вибір інтервалу початкового рівня обумовлений тим, що досліджувані педагоги здобули рівень вищої педагогічної освіти та мають практичний досвід роботи в закладах загальної середньої освіти.

Відповідно до результатів констатувального зрізу нами було здійснено розподіл респондентів за рівнями професійної компетентності інформаційного та

операційно-технологічного критеріїв, що відображено в таблицях та діаграмах у кількісному та відсотковому показнику.

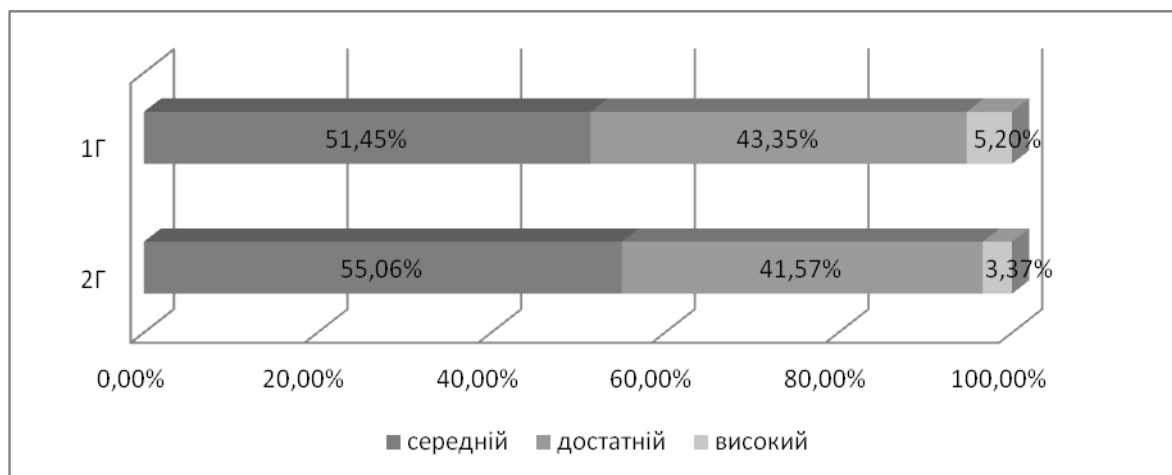
Отримані дані за результатами дослідження інформаційного критерію розміщені у талиці 3.4 та зображені на діаграмі (див. рис. 3.4).

Таблиця 3.4

**Розподіл педагогів-організаторів за рівнями професійної компетентності (інформаційний критерій)**

№	Рівні	1 Г		2 Г	
		Кількість фахівців	%	Кількість фахівців	%
1	Середній	89	51,45	98	55,06
2	Достатній	75	43,35	74	41,57
3	Високий	9	5,20	6	3,37
Усього		173	100	178	100

За показниками, які зазначено в таблиці, рівень професійної компетентності педагогів-організаторів (когнітивний компонент) в основному знаходиться на середньому та достатньому рівні, лише 4,3 % (середній показник) виявили високий рівень, що відображено на діаграмі.



*Рис.3.4 Діаграма розподілу педагогів-організаторів за рівнями професійної компетентності (інформаційний критерій)*

Розглянемо *операційно-технологічний критерій*, який окреслює зведені результати виділених груп умінь відповідно до визначених рівнів розвитку професійної компетентності педагогів-організаторів (у відсотках), що відображено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Розподіл педагогів за рівнями професійної компетентності (операційно-технологічний критерій)**

№	Рівні	1 Г		2 Г	
		Кількість фахівців	%	Кількість фахівців	%
1	Середній	127	73,41	137	76,97
2	Достатній	38	21,97	37	20,79
3	Високий	8	4,62	4	2,25
Усього		173	100	178	100

Аналіз отриманих результатів свідчить, що рівень професійної компетентності знаходиться у межах середнього рівня та становить 75 %, достатній – визначено приблизно у 21,4 %, високий – лише у 3,4 % опитаних. Отже, зважаючи на результати дослідження, зазначимо, що педагог-організатор не володіє необхідними професійними вміннями, які дозволяють забезпечувати якість професійної діяльності, що актуалізує потребу в оновленні освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації, удосконаленні практик міжкурсового періоду, спрямованих на розвиток його професійної компетентності.

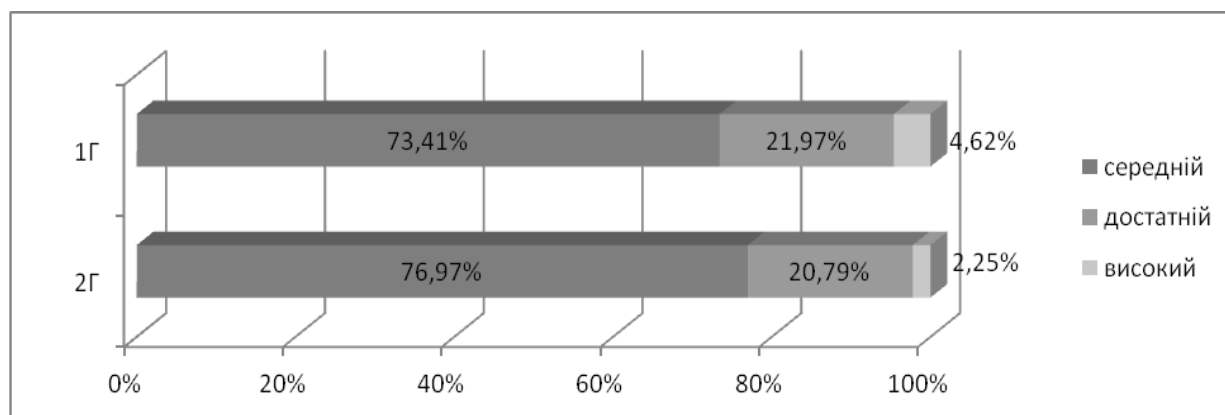


Рис. 3.5 Діаграма розподілу педагогів за рівнями професійної компетентності

(операційно-технологічний критерій)

Наступне завдання констатувального етапу експерименту полягало в порівнянні результатів визначених рівнів розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів змістової структури професійної компетентності педагогів-організаторів першої та другої груп, що проводилося за  $\chi^2$  критерієм Пірсона<sup>342</sup>, значення якого обчислюється за формулою:

$$\chi_{емп}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N \cdot M}}, \quad (3.3)$$

де  $N$  – кількість педагогів-організаторів 1 групи;

$M$  – кількість педагогів-організаторів 2 групи;

$L$  – число можливих рівнів вимірюваного значення;

$n_i$  – кількість педагогів-організаторів першої групи, які перебувають на  $i$ -му рівні,  $i = 1, 2, \dots, L$ ;

$m_i$  – кількість педагогів-організаторів другої групи, які перебувають на  $i$ -му рівні,  $i = 1, 2, \dots, L$ .

Враховуючи представлені вище дані в таблицях 3.4, 3.5 та 3.6 (для яких  $N=173$ ,  $M=178$ ,  $L=3$ ) та формулу (3.3), отримуємо відповідні значення  $\chi^2$  занесені в таблицю 3.6

Таблиця 3.6

**Емпіричні значення критерію  $\chi^2$  для даних із таблиць 3.1, 3.4 та 3.5**

		1Г до форм. етапу експ.
Мотиваційний компонент	2Г до форм. етапу експер.	0,009
Когнітивний компонент	2Г до форм. етапу експер.	0,97
Діяльнісний компонент	2Г до форм. етапу експер.	1,65

<sup>342</sup> Новиков Д. А. 2004. *Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)*: учебное пособие. Москва : МЗ-Пресс, с. 13-16.

Після чого порівняємо отримані значення з критичним значенням  $\chi^2$  на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ . За таблицею критичних значень при  $L-1=1$   $\chi^2_{0,05} = 3,88$ , а при  $L-1=2$   $\chi^2_{0,05} = 5,99$ . Оскільки отримані  $\chi^2$  (0,09; 0,97 та 1,65 відповідно менші за  $\chi^2_{0,05}$ , то з ймовірністю 95% можна стверджувати, що за рівнем сформованості мотиваційної, когнітивної та діяльнісної компоненти професійної компетентності педагоги-організатори першої та другої групи суттєво не розрізняються. Тому педагоги-організатори, залучені до експерименту, можуть формувати відповідно до першої групи – контрольну (КГ), а до другої – експериментальну (ЕГ) для участі в проведенні формувального етапу педагогічного експерименту.

Таким чином, на основі аналізу отриманих результатів констатувального етапу експерименту можна підсумувати, що середній показник рівня сформованості професійної компетентності педагога-організатора становить 51,3 % (когнітивна компонента), 75,2 % (діяльнісна). Достатній рівень – 42,5 % (когнітивна), 21,4% (діяльнісна), високий рівень – 4,3% (когнітивна) та 3,43% (діяльнісна). Що стосується оцінки сформованості професійної мотивації, то було виявлено, що оптимальний рівень має 82 % опитаних, а це в свою чергу свідчить про перевагу зовнішньої та внутрішньої позитивної мотивації над зовнішньою негативною. Неоптимальний зафіксовано у 17,9 % педагогів-організаторів.

Загальними проблемами, які були виявлені в ході здійснення констатувального етапу експерименту, стала відсутність спеціальної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти; суперечність між завищеною самооцінкою рівня власної компетентності та оцінкою експертів; потребою в особистісному професійному зростанні та повільним оновленням ресурсного, науково-методичного забезпечення процесу розвитку професійної компетентності фахівців у середовищі післядипломної освіти.

Отримані результати констатувального експерименту доводять, що рівень професійної компетентності педагога-організатора, оцінений відповідно до критеріальних показників, є недостатнім та потребує розробки та впровадження



авторської моделі розвитку професійної компетентності визначеного фахівця в умовах післядипломної освіти.

### ***3.2 Методика реалізації моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти.***

Завданням цього етапу дисертаційного дослідження стало обґрунтування методики реалізації моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, яка була розроблена з урахуванням інтерпретації результатів, отриманих на констатувальному етапі експерименту.

Найпоширенішим підходом до визначення поняття "методика" є її трактування як сукупності відповідного методичного інструментарію (методів, прийомів, операцій), що застосовується в пізнавальній та практичній діяльності.

Г. Селевко характеризує методику як алгоритм, інструкцію, керівництво змістом та послідовністю дій для отримання будь-якого локального результату<sup>343</sup>. Автор вказує на чітку визначеність феномену в трьох областях: теорії, регламенті (алгоритм) діяльності, педагогічній практиці.

*Мета* методики впровадження моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти полягає у визначенні послідовних взаємопов'язаних дій відповідно до розроблених алгоритмів та засобів її реалізації, що дає змогу отримати запланований результат. Вона розроблена на основі результатів аналізу стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці, сучасного змісту професійної діяльності педагога-організатора (посадові обов'язки, кваліфікаційна характеристика, професіограма), ключових аспектів реформування освітнього середовища сучасної післядипломної освіти. Запропонована методика забезпечує логічне поєднання та наступність курсового та міжкурсівного періодів, що складають андрагогічний цикл.

Розглянемо детально кожен із них. Зміст *курсівного періоду* розкриває алгоритм дій його підготовки, здійснення, аналізу результатів і включає:

<sup>343</sup> Селевко, Г. К., 2005. *Энциклопедия образовательных технологий*. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, с. 40-41.

організаційно-змістовий, діагностико-оцінний, операційно-діяльнісний, контрольньо-рефлексивний етапи (див. рис. 2.2).

Підвищення кваліфікації розуміємо як форму навчання, що дозволяє розширити, поглибити та отримати нові знання, уміння, удосконалити навички, розвинути ціннісні установки щодо здійснення професійної діяльності та розвитку усіх складових професійної компетентності.

Для реалізації завдань дослідження та перевірки ефективності представленої моделі на *організаційно-змістовому* етапі була розроблена "Освітня програма підвищення кваліфікації педагога-організатора". Вона є нормативним документом, який визначає зміст, послідовність, організаційні форми освітнього процесу, вимоги до знань та вмінь слухачів.

Зазначимо, що програма побудована за відсутності державного стандарту післядипломної освіти, тому нами було враховано основні положення Закону України "Про освіту", Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, методичних рекомендацій "Розроблення освітніх програм" за редакцією В. Кременя<sup>344</sup>, Типового положення про атестацію педагогічних працівників, Концепції Нової української школи, розробленої нами моделі професійної компетентності педагога-організатора, професіограми та результатів констатувального експерименту педагогічного дослідження.

Освітня програма визначає науково-обґрунтований зміст підвищення кваліфікації педагога-організатора, що становить систему дидактичного й методичного оформлення навчального матеріалу та включає навчально-тематичний план, змістові модулі, плани лекцій, семінарських, практичних занять, самоосвітньої роботи слухачів, комплексу тестових завдань для вхідного та вихідного діагностування та підсумкового контролю, списку рекомендованої літератури (див. дод. Ц).

*Профіль програми* розкриває основні її характеристики, а саме:

<sup>344</sup> Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М. та Таланова, Ж.В. 2014. В: В.Г. Кремень, ред. *Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації* Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети».

*мета програми* – підвищення теоретичного та практичного рівнів професійної компетентності педагога-організатора відповідно до основних напрямів державної політики, Концепції "Нова українська школа"; споживачів освітніх послуг;

*функціональна спрямованість* – реалізація особистісно орієнтованої результатної парадигми освіти (*навчання, виховання, розвиток*), відповідно до основних аспектів реформування Концепції Нової української школи;

*фокус програми* – акцент на особливостях професійної діяльності педагога-організатора та її поліаспектності в умовах реалізації освітніх реформ;

*орієнтація програми* – підвищення якості професійної діяльності педагога-організатора, розвиток та спрямованість освітніх потреб слухачів на їх реалізацію в самоосвітній діяльності в процесі міжкурсового періоду в контексті неформальної та інформальної освіти;

*особливості програми* – забезпечує компенсаторну, випереджальну, розвивальну функцію, орієнтована на інноваційні аспекти розвитку професійної компетентності, сучасного змісту виховання, передбачає створення педагогом індивідуального маршруту розвитку та навчання з урахуванням досвіду, рівня підготовки, категорії, психофізичних та когнітивних особливостей;

*професійні вимоги* до педагогічного працівника, який працює на посаді "педагог-організатора", визначалися відповідно до Типового положення про атестацію, з огляду на те, що відсутній державний стандарт післядипломної педагогічної освіти;

*стиль та методика навчання* – методологічну основу дидактичного процесу склали наступні наукові підходи: системний, андрагогічний, синергетичний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний та професіографічний. Навчальні заняття розроблені на принципах андрагогіки та проводяться у формі інтерактивних лекцій, практичних, майстер-класів, тренінгів, імітаційних ігор, воркшопів, конференцій з обміну досвідом. Акцентується увага на застосуванні активних, інтерактивних методів навчання, використанні ІКТ та роботі з мережевими сервісами.

*система оцінювання* (зараховано / не зараховано) – знання (вхідне/вихідне діагностування); дослідницькі, творчі проекти; персональні мереживі ресурси; конференції, "круглі столи".

Програма включає перелік вимог до фахівців, які визначені Типовим положення про атестацію педагогічних працівників (2013 р.), програмні складові професійної компетентності (визначені розробленою моделлю професійної компетентності педагога-організатора п.2.2), програмні результати навчання. Для формулювання результатів нами було враховано таксономію Блума, що містить шість послідовних рівнів складності: знання (Knowledge) – здатність запам'ятати або відтворити факти; розуміння (Comprehension) – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене, перетворювати теоретичний матеріал у практичні вміння, прогнозувати практичну діяльність на основі отриманої інформації; застосування (Application) – здатність використати отриману інформацію в нових ситуаціях; аналіз (Analysis) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки в логіці міркувань, різницю між фактами та наслідками, оцінювати значимість даних; синтез (Synthesis) – здатність поєднувати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю; оцінювання (Evaluation) – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі.

Основою складення програми стали основні засади теорії кредитно-модульного навчання. Вона має пролонгований характер, що реалізується в процесі опанування педагогами змістових модулів: *суспільно-гуманітарного, професійного, методичного та діагностичного*.

При розробці змістового наповнення модулів тематика запропонованих нами занять обговорювалася на засіданнях відповідних кафедр інституту, проводилися індивідуальні консультації з викладачами та методистами, які були запрошені для їх проведення. Методичний модуль є повністю авторським.

Мета *суспільно-гуманітарного* модуля полягає в поглибленні та розширенні знань щодо сучасної філософії освіти, етичних засад педагогічної професії, змін у нормативно-правовому забезпеченні освітньої галузі, трансформації освітніх

процесів, стратегії розвитку регіональної системи освіти, науково-теоретичних засад інноваційного розвитку освіти, атестації педагогічних працівників, розвитку фінансової грамотності педагогів, інклюзивної освіти, наукових основ та технологій управління виховним процесом у закладах освіти.

Зміст модуля представлено наступною тематикою: "Оптимізація мереж закладів освіти в регіоні в контексті адміністративно-територіальної реформи", "Тенденції розвитку освітнього законодавства в Україні", "Наукові основи та технології управління виховним процесом у закладах освіти", "Атестація педагогічних працівників у контексті безперервної освіти", "Соціальна захищеність педагога: проблеми та новації педагогічної підтримки дітей з порушенням психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти". Зміст кожної теми розкрито в програмі, що містить перелік очікуваних результатів, план заняття, анотацію, питання для самоперевірки, список рекомендованої літератури та інтернет ресурсні посилання.

*Професійний модуль* – розкриває загальні питання педагогічної інноватики, що стосуються оновлення професійної діяльності педагога на основі сучасних тенденцій освітньої політики, ключових вимог та завдань реалізації Концепції "Нова українська школа", превентивного виховання, інклюзивної освіти, проблем розвитку професійної компетентності педагога в міжкурсовий період, особливостей організації правоосвітньої та правовиховної роботи в закладах загальної середньої освіти. До означеного модуля було включено наступні теми: "Зміст національно-патріотичного виховання в контексті реалізації Концепції нової української школи"; "Розбудова Нової української школи як необхідна умова успішного становлення та розвитку толерантної особистості", "Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти", "Формування толерантного ставлення до ВІЛ-позитивних дітей у системі шкільної та дошкільної освіти", "Перспективи створення освітнього простору для людей з особливими потребами", "Шляхи підвищення професійної компетентності педагогів у міжатестаційний період відповідно до Закону України "Про освіту"", "Особливості організації правоосвітньої та правовиховної роботи в навчальних закладах у сучасних умовах".

Інваріантна частина модуля передбачає опрацювання тем з проблем сучасної педагогічної психології, які сприяють розвитку професійно-особистісних якостей слухачів, поглибленню знань з питань вікової психології, удосконаленню навичок медіації, партнерської взаємодії, а саме: "Технології формування позитивного психологічного клімату в дитячому колективі", "Формування конфліктологічної компетентності педагога-організатора", "Технологія становлення готовності та здатності педагога до партнерської взаємодії", "Психологічні кризи особистості та їх врахування в роботі з різними віковими категоріями".

Варіативна частина модуля включає спецкурс з ІКТ-технологій, питання педагогічного моніторингу, педагогічного проектування.

*Спецкурс "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті"* розкриває функціональні можливості хмарних технологій та використання їх у практичній діяльності. Його метою стало поглиблення знань з використання ІК-технологій, удосконалення практичних умінь з використання електронних освітніх ресурсів в організації позаурочної діяльності учнів, створенні власних електронних ресурсів, профілів, арт-скрайбінгових та інших презентацій тощо.

Заняття "Наукові основи та технології проведення моніторингових досліджень якості освіти" розкриває зміст, основні етапи та можливості застосування технологій моніторингу в професійної діяльності педагога-організатора, що дає змогу комплексно вивчати якість організації та здійснення виховного процесу, його вплив на розвиток колективу та окремих учнів. Слухачі знайомляться з особливостями та методикою здійснення рефлексії та саморефлексії результатів власної професійної діяльності, що дозволяє виявляти проблеми та визначати шляхи удосконалення професійної компетентності в післякурсний період.

Одне із провідних завдань післядипломної освіти полягає у створення умов для удосконалення науково-дослідницької діяльності педагогічних фахівців, виявленні та розвитку їх творчого потенціалу. Для реалізації цієї проблеми пропонуємо до змісту програми включити практичне заняття з теми "Педагогічний проект: теорія і технологія розробки". Його мета полягає в залученні педагога-організатора до творчого науково-дослідницького процесу педагогічного

проектування, що дає змогу вдосконалювати навички цілепокладання, конструювання, передбачення результатів діяльності, креативного та критичного мислення, рефлексії досвіду та акумуляції нових ідей, інтеграції їх у площину професійної діяльності. Визначена тема є теоретико-практичною основою для здійснення самостійної роботи з розробки, створення та презентації творчих групових або індивідуальних проектів як залікової роботи на курсах підвищення кваліфікації.

До основних вимог розробки проектів відносять: наявність освітньої проблеми; дослідницький характер пошуку її розв'язання; творчу активність учасників; використання інтерактивних методів роботи над проектом; педагогічну цінність проекту. Організація цього виду діяльності сприяє рефлексії знань, отриманих на заняттях, розвитку здатності передбачати освітні результати, аналізувати, систематизувати отриманий досвід та на його основі набувати нового, розвиває дизайн-мислення, що дозволяє перетворювати існуючі явища в бажані, створюючи абсолютно нові продукти педагогічної дії. Розроблені проекти слухачі реалізують у професійній діяльності в міжкурсовий період.

*Методичний модуль* програми є фахово-спрямованим, розробляється відповідно до посадових обов'язків та моделі професійної компетентності.

Настановче заняття проводиться для ознайомлення слухачів із освітнім маршрутом проходження курсів підвищення кваліфікації (послідовність вивчення тем та завдань, презентація освітніх ресурсів закладу освіти). З'ясування та уточнення проблем професійної діяльності здійснюється керівником групи методом експрес-діагностики (метод швидкого аналізу) та сприяє індивідуалізації процесу розвитку слухачів та коригування навчально-тематичного плану, дозволяє спланувати індивідуальні консультації для слухачів.

Актуалізація знань з проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора та проектування основних аспектів її вдосконалення відбувається на початку курсів підвищення кваліфікації під час практичних занять з тем "Професійна компетентність педагога-організатора та основні аспекти її самоусвідомленого розвитку"; "Зміст професіограми педагога-організатора".

Проблеми трансформації виховного процесу його нормативно-правового забезпечення, інноваційних підходів до організації позаурочної виховної діяльності школярів відповідно до завдань Нової української школи включено до навчальних занять: "Основні завдання сучасного процесу виховання в контексті Концепції нової української школи", що проводяться у формі інтерактивних лекцій та містять необхідну інформацію, яка стане становить теоретичну базу для удосконалення професійних навичок на практичних заняттях та сприяє поглибленню когнітивної складової професійної компетентності педагога-організатора.

Особлива увага фокусується на вдосконаленні проєктувальних, конструктивних, організаторських умінь та навичок під час проведення практичних занять за наступною тематикою: "Масові заходи. Технологія сценарно-режисерської діяльності", "Моделювання сучасних форм позаурочної діяльності з учнями середньої та старшої ланки", "Впровадження технології КТС у практику діяльності педагога-організатора: перезавантаження", "Особливості організації та проведення ігрових форм роботи з учнями молодшої ланки".

Слухачі, відповідно до основних принципів трансформаційної освіти, проговорюють, програють різні проблемні педагогічні ситуації, аналізують їх, знаходять проблеми та різні варіанти їх вирішення завдяки навичкам критичного мислення, саморефлексують, розв'язують практичні завдання, дискутують, отримують нові знання та отримують досвід.

У процесі підвищення кваліфікації слухачі мають можливість відвідати майстер-клас "Режисерська та сценарна діяльність як засіб розвитку професійної майстерності педагога-організатора", що дозволяє удосконалити їх професійні вміння щодо організації та проведення традиційних та інноваційних масових форм позаурочної виховної діяльності. Бажано, щоб його проводила людина, яка має режисерську освіту та знайома з масовими формами виховання в освіті.

Варіативна складова професійного модуля передбачає введення *спецкурсу* "Учнівське самоврядування як принцип організації життєдіяльності учнівського колективу". Його мета полягає в ознайомленні слухачів із технологією тьюторського супроводу діяльності учнівського самоврядування як альтернативи традиційній



організації роботи, де педагог-організатор має можливість отримати теоретичні знання з проблеми та перелік ресурсів для саморозвитку в міжкурсовий період. Проблемним та актуальним для педагога-організатора залишається завдання розвитку лідерських якостей, зважаючи на це до спецкурсу увійшло заняття, що розкриває технологію підготовки лідерів та особливості розробки програми їх навчання.

Потреба в удосконаленні навичок партнерської взаємодії та розвитку ключових компетентностей учнів зумовило розробку спецкурсу на основі матеріалів Програми МОН України “Сприяння просвітницькій роботі “рівний-рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя”, який проводиться в формі тренінгу та передбачає розвиток практичних умінь з організації та проведення означеної технології.

Ключовим нормативним документом реалізації освітньо-професійної програми є *навчальний план*, (див. дод. Ц). Він визначає обсяг навчального часу, має модульну структуру, цілеспрямований на розвиток усіх компонентів професійної компетентності, передбачає аудиторну, індивідуальну та самостійну роботу слухачів, форми та методи навчального процесу та засоби контролю. Визначений документ затверджується на відповідній кафедрі та вченою радою закладу післядипломної педагогічної освіти. Зразок подано в додатках.

У межах нашого дослідження було розроблено навчально-тематичний план, який передбачає 150 навчальних год., з них – аудиторних – 108 год. (72 %), самоосвітня позааудиторна робота – 42 год. (28 %). Звертаємо увагу на те, що зміст навчально-тематичного плану носить динамічний характер, розробляється щороку та може коригуватися за потреби впродовж навчального періоду відповідно до зміни завдань освітньої політики, стандарту професії, проблем, які були виявлені за наслідками вихідного діагностування слухачів курсів підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період за результатами вивчення професійних потреб педагогів-організаторів. Для проведення занять, з огляду на специфіку та поліструктурність діяльності педагога-організатора, крім працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, доцільно залучати спеціалістів у галузі режисури,

журналістики, працівників юстиції та викладачів закладів вищої педагогічної освіти, медичних закладів, соціальних служб, а це в свою чергу дозволяє розширювати ресурси закладів післядипломної освіти, поєднувати новації наукових досліджень та практику професійної діяльності педагога-організатора, що сприяє розвитку його компетентності.

Таким чином, розроблена програма та навчально-тематичний план є результатом роботи на організаційно-змістовому етапі та слугує основою для впровадження моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора під час проведення курсів підвищення кваліфікації, що розпочинаються *діагностико-оцінним* етапом. Він передбачає вхідний контроль (вхідне діагностування та настановне заняття) засобами комп'ютерного тестування.

Мета вхідного діагностування – визначення рівня сформованості професійної компетентності педагога-організатора на початку курсів підвищення кваліфікації за спеціально розробленим інструментарієм, який включає тематику всіх модулів навчально-тематичного плану та міститься в програмі.

Завдання настановного заняття полягає в ознайомленні слухачів із освітнім маршрутом курсів підвищення кваліфікації, ресурсними можливостями закладу освіти, об'єднанні слухачів у групу, проведенні експрес діагностики відповідно до розробленого опитувальника, який допомагає визначити індивідуальні запити слухачів. Відповідно до принципів навчання дорослих, обов'язковим є проведення настановного заняття, мета якого полягає в актуалізації мотиваційної сфери слухачів та упорядкуванні їх освітньої діяльності, що проводиться у формі настановної лекції-консультації. Її мета передбачає визначення та розкриття ключових завдань та змісту проходження процесу курсового підвищення кваліфікації, ознайомлення з ресурсними можливостями закладу післядипломної освіти, формулювання методичних порад щодо самостійної роботи слухачів, окреслення вимог та термінів контрольних заходів, висловлення рекомендацій відносно підготовки випускних робіт.

Упровадження розробленої програми та навчально-тематичного плану здійснювалося на *операційно-діяльнісному етапі* відповідно до розробленої методики.

Мета дослідницької діяльності полягала в доборі та запровадженні продуктивних форм, методів та засобів навчання, спрямованих на забезпечення якості розвитку професійної компетентності педагога-організатора в процесі курсів підвищення кваліфікації. Ключова увага акцентувалася на створенні умов для формування актуального досвіду слухача на основі вже існуючого та отриманні динамічних знань через трансформацію усвідомлень та ставлень до вимог і потреб сучасного суспільства.

Зважаючи на те, що організаційною основою освітнього процесу загально визнано форми навчання, то відповідно до дидактичних цілей вважаємо за доцільне до їх переліку включати теоретичні (різні види лекції), практико-орієнтовані (практичні, тренінги, майстер-класи, дискусії, кейси та інші), контрольні (вхідне/вихідне діагностування, підсумкове заняття – захист творчих проектів) та самостійні (підготовка творчих проектів, презентацій).

Оскільки проблема вирішення розвитку професійної компетентності педагога-організатора потребує постійного оновлення, поглиблення теоретичних знань, які стають основою вдосконалення й отримання нових умінь, акцентуємо увагу на теоретичній складовій змісту освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації. Пропонуємо розкрити її за допомогою впровадження наступних типів лекцій: *інформаційні, проблемні, лекції-консультації, лекції-візуалізації*. Завдяки короткотривалості освітнього процесу курсового підвищення кваліфікації на одну тему в основному відводиться академічна година, тому вона подається в досить стислій формі та носить інформаційно-ознайомлючу мету.

У загальному визначенні лекція – це форма навчального заняття, яка призначена розкрити теоретичні аспекти заявленої теми. Дидактична цінність лекції полягає в тому, що слухач отримує можливість засвоїти значно більший об'єм інформації ніж за той самий час самостійної роботи. Звертаємо увагу на те, що характерною особливістю сучасної лекції стає діяльнісна основа взаємодії сумісного навчального пошуку викладача та слухача, що свідчить про їх суб'єктність та партнерство.

Так, наприклад, для ознайомлення слухачів із основами сучасного освітнього законодавства, стратегічними завданнями реформ вітчизняної освіти, тенденціями розвитку освітніх систем, особливостями адміністративно-територіальної реформи в контексті оптимізації закладів освіти в регіоні, основними завданнями сучасного процесу виховання згідно з засадами Концепції "Нова українська школа", науковими основами та технологіями управління виховним процесом, науковими основами створення особистісно орієнтованих виховних технологій, ключовими проблемами та новаціями соціального захисту педагога стало запровадження *інформаційних, інноваційних лекцій*. Їх мета полягає в розкритті основних положень нормативної бази освіти, новітніх досягнень науки та практики, роз'ясненні сучасних проблем педагогічної діяльності тощо.

Для розгляду проблемних питань атестації педагогічних працівників в контексті неперервної освіти, соціально-правового захисту дітей, філософсько-педагогічних основ християнської етики доцільним стало застосування *проблемних лекцій*, в яких новий матеріал подається як невідоме, що слід відкрити, вирішивши проблемну ситуацію. Визначена форма сприяє активізації процесу пізнання слухачів засобами штучно створеної викладачем проблемної ситуації, через науково-дослідницьку та пошукову діяльність, розвитку творчих здібностей, порівнянню різних точок зору, що поглиблює комунікативні навички, дозволяє візуалізувати існуючі знання та досвід.

Особливого значення в навчанні дорослих відводимо *лекції-консультації*, яка дозволяє залучити слухачів до самостійної діяльності, передбачає розвиток їх критичного мислення та активну взаємодію з групою та викладачем на основі проблем, які виникли в практичній діяльності та потребують кореляції відносно теоретичних положень та наукових інновацій. Визначена форма заняття може здійснюватися за різними сценаріями:

- висвітлення нової теми викладачем, запитання слухачів, відповіді викладача;
- попередня підготовка слухачів з проблеми, підготовлені ними запитання для поглиблення знань, відповіді викладача. Цей тип лекцій використано для

проведення занять з теми "Особливості організації правовиховної роботи в навчальних закладах у сучасних умовах", "Шляхи підвищення професійної компетентності педагогів у міжтестастійний період відповідно до Закону України "Про освіту", "Психологічні кризи особистості та їх врахування в роботі з різними віковими категоріями".

Посилення теоретичної складової в освітньому процесі курсового підвищення кваліфікації відбулося завдяки запровадженню *лекції-візуалізації*. Її мета полягає в удосконаленні умінь слухачів перетворювати усну та письмову інформацію в візуальну форму, що реалізує дидактичний принцип доступності завдяки можливості інтегрувати зорове та візуальне сприйняття інформації. Візуалізація матеріалу лекції дозволяє складним теоретичним поняттям надати конкретний характер та відтворювати їх у демонстраційному матеріалі (малюнках, схемах, фрагментах різних ситуацій тощо) за допомогою технічних (електронних) засобів, що може використовуватися слухачами в практичній діяльності міжкурсового періоду. Визначений тип лекції сприяє розвитку творчої уяви, абстрактного мислення, встановленню взаємозв'язків між теорією та практикою, умінню образного сприйняття та подачі інформації ("Формування конфліктологічної компетентності педагога-організатора", "Технологія становлення готовності та здатності педагога до партнерської взаємодії", "Наукові основи та технології проведення моніторингових досліджень якості освіти"). Для візуалізації матеріалу використовувався метод скрайбінгу (переклад інформації зі словесної форми на у візуальну та фіксування її у режимі реального часу), що допомагає просто та доступно подавати складну інформацію.

Слід зауважити, що ефективність засвоєння теоретичного матеріалу залежить не тільки від вибору форм навчання, а й від професійної компетентності викладача, актуальності обраних тем, власної мотивації слухачів, комунікативних взаємозв'язків та ресурсних можливостей освітнього середовища.

Теорія та практика навчання дорослих, її основні принципи та положення доводять ефективність впливу на розвиток професійної компетентності педагога-

організатора в курсовий період практико-орієнтованих форм освіти (семінарські заняття, тренінги, майстер-класи).

*Семінарське заняття* це – вид практичних занять, що передбачає самостійне опрацювання слухачами заданих проблем відповідно до навчальної теми та представлення варіантів їх висвітлення відповідно до власної інтерпретації та досвіду засобами презентацій, повідомлень тощо. Їх застосування дозволяє ефективно поєднувати самоосвітню теоретичну підготовку з практичною, сприяє розширенню навичок розумової праці та саморефлексії знань, розвиває професійну культуру мислення та комунікативні навички.

Для опрацювання теми "Моделювання сучасних форм позаурочної діяльності з учнями середньої та старшої ланки" доцільно провести семінарське заняття. Його основне завдання полягає в самостійній систематизації теоретичних знань (як треба?) та власного досвіду (як є?) щодо проведення традиційних та інноваційних форм виховної роботи з визначеною в темі категорією учнів. Це дозволяє моделювати їх на основі обґрунтування психологічних та вікових особливостей школярів, визначати потреби й основні проблеми школярів відповідно до особливих характеристик дітей покоління Z, що розкриває теорія поколінь (В. Штраус, Н. Хоув). Представлення та обговорення отриманої інформації стала основою моделювання технологічних карт заходів на практичному занятті та забезпечило саморефлексію напрацьованого досвіду.

*Практичне заняття* – це форма навчального заняття, яка передбачає поєднання діяльності слухачів на основі існуючого досвіду й нової інформації, створює умови для їх практичної кореляції, що в результаті осмислення дозволяє вдосконалити існуючу систему вмінь та створювати нові педагогічні продукти. Поєднання семінарського та практичного заняття, поділ слухачів на групи для виконання визначених завдань дозволяє опрацьовувати велику кількість різноманітної теоретичної інформації, створює умови для вироблення у фахівців навичок оброблення та стислої подачі нової інформації, її вбудовування в традиційні практики форм виховання. Запропоноване вище дозволяє реалізувати андрагогічний принцип швидкої апробації отриманих знань у контексті заняття, поглиблювати

навички моделювання та провести викладачем поточний контроль результатів освітнього процесу засобами рефлексії.

*Трénінг* (англ. Training) – це запланований процес модифікації (зміни) ставлень, знань чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Під час його проведення відбувається формування окремих видів професійно-педагогічної діяльності або професійно-педагогічного спілкування: прийомів оволодіння емоційними станами; стимулювання вміння взаємодіяти з колегами, батьками (тренінг формування команди); розвиток професійних здібностей; вироблення професійно важливих якостей професіонала, майстра, зокрема мотивів, свідомості, мислення тощо. Тренінг сприяє розвитку не лише знань, умінь, він розвиває його творчий потенціал, забезпечує максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій.

Однією з продуктивних інноваційних форм розвитку професійної компетентності педагога-організатора та реалізації завдань спецкурсу з теми "Технологія проведення просвітницького тренінгу. Впровадження програми МОН України "Сприяння просвітницькій роботі "рівний-рівному" серед молоді України щодо здорового способу життя", визначено тренінгові заняття, які розкривають основні завдання модулів "Спілкуємося та діємо", "Прояви турботу та обачність". Реалізація їх змісту дає можливість забезпечувати позитивний вплив на процес розвитку вмінь розробляти авторські тренінгові програми різноаспектного спрямування, комунікативних здібностей, поглиблення навичок групової взаємодії, актуалізацію здорового способу життя, превентивної профілактики тощо. Визначена форма освітньої діяльності дозволяє реалізувати систему взаємозв'язків між цілями, задачами, змістом та системою зворотнього зв'язку. Крім вище, зазначеного до змісту навчально-тематичного плану включено тренінгові заняття "Формування толерантного ставлення до ВІЛ-позитивних дітей у системі шкільної освіти".

*"Творча майстерня"* – форма інтенсивного групового навчання, де учасники навчаються завдяки власній активній самостійній діяльності та набувають динамічних знань, які виробляються завдяки творчій груповій взаємодії. Прикладом

означеної форми роботи є заняття з теми "Професійне портфоліо педагога-організатора". Його сутність полягає в створенні творчої майстерні, де слухачі працюють в мікро-групах та на основі домашнього завдання (опрацювання методики створення професійного портфоліо") розробляють і презентують власні портфоліо, що сприяє розвитку саморефлексії, самопрезентації, позитивно пливає на формування іміджу педагога-організатора, який розкриває його особистісну неповторність, розвиває критичне та творче мислення.

*Майстер-клас* – інтерактивний вид навчального заняття, на якому слухачі опановують нові технології, методики й авторські розробки шляхом включення в спільну діяльність з неперервним контактом "майстер"-слухач". Пропонуємо використання такої форми роботи для проведення заняття з теми "Масові заходи. Технологія сценарно-режисерської діяльності". Його метою є ознайомлення слухачів з особливостями побудови сценарних розробок для проведення масових форм роботи в закладах освіти відповідно до оновлених вимог змісту позаурочної виховної роботи та потреб сучасних школярів. Це дає можливість трансформувати зміст традиційної професійної діяльності педагога-організатора в нові ідеї, підвищити рівень професійної мотивації до удосконалення професійної компетентності.

Реалізація мети завдань, змісту та форм навчання освітнього процесу потребують виділення методів їх реалізації, які здатні забезпечувати позитивний процес розвитку професійної компетентності педагога-організатора вперед.

У дидактиці під методом розуміють спосіб організації діяльності активних учасників процесу навчання з метою передачі та отримання нових знань, умінь, навичок, якостей та моральних цінностей<sup>345</sup>; сукупність педагогічних прийомів. Він має дві складові: суб'єктивну (професійно-особистісні якості викладача, особливості слухачів, конкретні умови) та об'єктивну (загальні закони, закономірності, принципи, правила, цілі, завдання, зміст, форми навчальної діяльності). Стає зрозумілим, що від доцільності визначення методу залежить коефіцієнт корисної дії навчального заняття та уміння викладача реалізувати його ефективність. Цей

<sup>345</sup> Змеєв, С.И. 2007. *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. М.: РЕРСЭ.



педагогічний феномен виконує не лише освітню, розвивальну, виховну функцію, а й корекційну, стимулювальну, впливає на розвиток сприймання, мислення, уяву, пам'ять, емоційно-почуттєву сферу.

У наукових джерелах метод визначено як багатофакторне педагогічне явище, що має різні класифікаційні ознаки. Для реалізації розробленої моделі вибір освітніх методів здійснювався на основі теорії навчання дорослих. У наукових дослідженнях Л. Лісохіної та Т. Шадріної<sup>346</sup> виділено дві групи методів: орієнтовані (бесіда, диспут, консультація, розповідь про себе тощо) та стимулюючі (конкурси, виставки, диспути). І. Колесникова вважає, що найбільш продуктивними методами андрагогічної практики стало імітаційне моделювання, проектування, програмування та алгоритмізація, рефлексія. С. Вершловський активні методи навчання поділяє на: імітаційні (аналіз конкретних ситуацій, ділові та навчальні ігри, ігрове проектування, імітаційні вправи, інсценування, тренінг); неімітаційні (проблемні лекції, проблемні семінари, тематичні дискусії, дебати, "мозкова атака", "круглий стіл", стажування, виробнича практика, науково-практична конференція, майстерні).

Враховуючи вище зазначене, нами обрано комплекс продуктивних методів навчання, що ґрунтуються на принципах андрагогіки, а саме: *комунікативно-орієнтовані* (бесіди, обговорення, дискусії, презентації, "круглий стіл", "кейси", ігри-інсценування, моделювання ситуації), *інтерактивні* ("мозкова атака", "ажурна пилка", "акваріум", "човниковий метод", "килимок ідей"), *контрольно-саморефлексивні* (методи тестового контролю, експрес-анкет, презентації педагогічних проектів).

Розглянемо деякі комунікативно-орієнтовані методи навчання дорослих, що були використанні нами під час проведення навчальних занять.

"*Кейс*" – метод навчання, що передбачає обговорення реальних ситуацій, у яких розвивається певна професійна діяльність та вимагає конкретного вирішення, але не має миттєвого однозначного розв'язку; активного проблемно-ситуаційного розгляду, заснований на отриманні нових знань шляхом вирішення конкретних

<sup>346</sup> Лесохіна, Л.Н. и Шадріна, Т.В. ред. 1991. *Центр образования взрослых*. М.: Педагогика, с. 122-133.

завдань. Цей метод сприяє розвитку критичного мислення, забезпечує системний підхід у вирішенні проблем, дає змогу виділяти варіанти правильних та хибних суджень, обирати критерії визначення оптимального рішення, співвідносити теорію з практикою. У доборі ситуації слід керуватися змістом освітнього процесу. "Кейс"-метод застосовувався на заняттях з теми "Технологія становлення готовності та здатності педагога до партнерської взаємодії" для вирішення проблемних ситуацій, які виникають між батьками та педагогом, між дітьми та дорослими, між колегами різного віку та потребують певного рівня конкретності.

*Дискусія* це – цілеспрямоване колективне обговорення конкретної ситуації чи проблеми, що супроводжується обміном ідей, досвідом, судженнями в складі групи. Застосовується як інтерактивний метод завершення лекції, практичного заняття, семінару, який дозволяє перетворити пасивно отриману інформацію на дію, що є ефективним способом вироблення динамічних знань. Завдяки дискусії процес мислення стає спільним, відбувається рефлексія сприйняття нової інформації на основі досвіду. Метод дискусії відіграє продуктивну роль в обговоренні проблеми доцільності педагогічного моніторингу в роботі педагога-організатора, виділенні основних аспектів національно-патріотичного виховання. Він активізує практичне мислення слухачів, дозволяє проговорювати та оцінювати проблемну ситуацію, спонукає до пошуку альтернативних рішень, впливає на вироблення власної позиції та розширює теоретичні та практичні знання, уміння, ціннісні ставлення, впливає на стилі поведінки.

*Рольова гра* є ефективним методом освітнього процесу, дозволяє розвивати навички вільного володіння та оперативного комбінування накопиченими теоретичними та прикладними знаннями, практичним досвідом та життєвими ціннісними установками; отримати навички розуміння комплексних проблем та вироблення підходів для їх вирішення. Суть гри полягає в проживанні учасниками ролі власного персонажу, тобто в тимчасовому присвоєнні собі його якостей та дій у відповідності з рольовим завданням; дозволяє побачити наслідки власних дій; дає можливість зануритися у відчуття інших, дозволяє слухачам розглянути альтернативні підходи в роботі із ситуаціями.

Вважаємо, що метод рольової гри доцільно застосовувати в реалізації завдань заняття з теми "Формування толерантного ставлення до ВІЛ-позитивних дітей у системі шкільної освіти" та "Перспективи створення освітнього простору для людей з особливими потребами", щоб показати погляди та ставлення, які не збігаються з переконаннями учасників; для формування позитивного ставлення до дітей з особливими потребами, поглиблення знань про їхні специфічні особливості. Включення педагогів у програвання побутових життєвих ситуацій визначених груп дітей дозволяє вплинути на трансформацію їх ціннісних ставлень та встановлення позитивного взаємозв'язку між ними.

*Ділова гра* – засіб моделювання різноманітних умов професійної діяльності (включаючи екстремальні). Вона дозволяє імітувати різні аспекти професійної діяльності, соціальної взаємодії, виступає методом ефективного навчання, оскільки знімає протиріччя між абстрактним характером навчального предмета (об'єкта) і реальним характером професійної діяльності. Застосування ділової гри позитивно відображається на формуванні пізнавальних професійних мотивів та інтересів, системного мислення, контекстній діяльності, соціальній взаємодії та комунікації тощо.

Спрямованість на індивідуалізацію процесу підвищення кваліфікації педагогів-організаторів передбачає застосування методу *консультацій*, який розуміється як форма тьюторського супроводу в розв'язанні складних проблем, які виникли в освітньому процесі або заключається в індивідуальній допомозі практичного чи теоретичного характеру. Це дає можливість слухачеві відповідно до запропонованих варіантів обрати той, що забезпечить самостійне її вирішення. Наприклад, під час роботи над підготовкою педагогічного проекту, проблем особистісного-професійного характеру, підготовці до участі в різноманітних формах занять практичноно спрямування.

Серед інтерактивних методів найбільш популярними виявився *метод мозкового штурму (атаки)* – це метод групового розв'язання проблем. Він дозволяє генерувати та приймати будь-які думки при обговоренні суперечливих запитань, втягує в обговорення всіх присутніх, виявляє нові, незвичайні ідеї, створює безліч

варіантів, стимулює синергію в групі, звільняє учасників обговорення від інерції мислення та стереотипів. Означений метод сприяє розвитку комунікативних навичок, толерантності, знижує критичність та самокритичність, завдяки чому відбувається розвиток позитивної впевненості у власній спроможності. Може використовуватися при вирішенні будь-яких проблемних завдань. Мозковий штурм став доцільним під час проведення заняття з теми "Професійна компетентність педагога-організатора та основні аспекти її самоусвідомленого розвитку", що передбачало відповідь на запитання "яким має бути справжній педагог-організатор?". Його мета полягала у візуалізації ідейного стандарту педагога-організатора учасниками групового обговорення, що стало основою для визначення основних аспектів їх індивідуального професійного розвитку. Використаний метод позитивно впливає на підвищення мотивації фахівців до самовдосконалення й самореалізації, удосконалення навичок групової взаємодії.

*"Ажурна тилка"* – це метод навчання в співпраці, спрямований на самостійне вивчення нової інформації великого об'єму інформації за короткий проміжок часу, на основі принципу – вчитися, навчаючи. Під час роботи слухачі працюють в різних групах за отриманим завданням, що є складовою теми. Спершу кожен учасник працює в "домашній" групі", де здійснюється аналіз та засвоєння певної порції інформації на такому рівні, щоб він був здатний чітко та зрозуміло викласти її з метою навчання інших учасників, а згодом стає "експертом" з певного питання. Таким чином реалізується принцип "навчаюся навчаючи", "вчимося разом". Застосовується на заняттях під час вивчення основних положень Програми МОН України "Сприяння просвітницькій роботі "рівний-рівному" серед молоді України щодо здорового способу життя".

*Метод "Коло ідей"* є ефективним у вирішенні гострих суперечливих проблем та для систематизації низки ідей. Він полягає в залученні всіх до обговорення поставленого завдання, дозволяє уникнути ситуації, коли перша група, що виступає, подає вичерпну інформацію з проблеми. Застосування визначеного методу стало доречним під час проведення заняття з теми "Технологія планування роботи

педагога-організатора" для обговорення проблеми індивідуального щоденного планування, визначення інноваційних підходів до його здійснення.

*Метод "Снігова куля"* доцільно застосовувати для обговорення проблеми спочатку в парах, потім у "четвірках", пізніше в групах по вісім учасників, інтерпретація її вирішення з різних точок зору. Важливим для навчання є як публічне озвучення, так і вислуховування поглядів, аргументів, характеристики речей, ознайомлення з різними підходами. Переваги методу в тому, що він навчає вести перемовини, робити власний вибір та досягати згоди.

Серед сучасних методів інтеактивного навчання виділяємо *метод педагогічних проектів* – спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка має завершитися цілком реальним практичним результатом (програма, відеофільм, тематичний кейс, комп'ютерна газета, інтелектуальна гра, майстер-клас та інше). Він орієнтований на самостійну індивідуальну, парну або групову діяльність.

Метод проектів включає моделювання, проектування педагогічного об'єкта й спрямований на обґрунтування цільової ідеї, розробку та створення моделі, конструювання та реалізацію передбачуваного результату. Метод проектів завжди має на меті вирішення раніше не розробленої проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання комплексу методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих сфер. Це сприяє розвитку інноваційного, критичного мислення, пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати власні знання, орієнтуватися в інформаційному просторі.

Визначений метод реалізується в навчальній та самостійній роботі слухачів, зокрема в контексті практичного заняття "Педагогічний проект: теорія і технологія розробки", яке розкриває основні етапи створення проекту:

I – підготовчий ( визначення проблеми, формування проектної групи, визначення та конкретизація теми, визначення завдань, розробка плану роботи над проектом, опис передбачуваного результату);

II – проектувальний (реалізація плану, проведення консультацій та надання методичної допомоги, представлення та обговорення проміжних результатів роботи);

III – завершальний (представлення проекту з мультимедійною презентацією, захист проекту, відповіді на запитання експертів, обговорення результатів).

Крім аудиторних занять, навчально-тематичний план включає позааудиторну роботу, яка передбачає розробку та підготовку до захисту творчої випускної роботи, яку слухачі представляють у вигляді педагогічного проекту, що дозволяє оцінити комплексність їх мислення та рівень проектувальних умінь. Означений вид навчання формує в слухачів здатність до поглибленого вивчення та систематизації наукових джерел, оволодіння методами сучасного наукового дослідження та розвитку навичок науково-дослідницької діяльності, групової комунікації.

Завершується курсовий період – *контрольно рефлексивним етапом*, що передбачає процедуру вихідного контролю (вихідне діагностування), яке проводиться на останньому тижні навчання за інструментарієм вхідного. Його мета полягає в одержанні інформації про результати навчання слухачів, які визначаються методом порівняння висновків вхідного та вихідного тестування. Крім цього, проводиться експрес-опитування, яке передбачає виявлення якості наданих послуг, рівня задоволеності змістом навчання, організацією процесу підвищення кваліфікації та побажань щодо його корекції. Результати опрацьовуються та обговорюються на засіданнях кафедр, науково-методичній раді та враховуються під час планування наступного періоду. Кожен слухач має доступ до отриманої інформації, що дозволяє йому здійснити самоаналіз власних досягнень. Результати тестів зберігаються в електронній базі даних та фіксуються в журналах.

Крім вихідного діагностування слухачі здійснюють залікову роботу – захист педагогічного проекту – вид контролю, що передбачає його представлення та презентацію. Проект може бути індивідуальним, парним, груповим підсумковим результатом самостійної позааудиторної роботи слухачів на курсах підвищення кваліфікації. Презентація проекту відбувається в умовах аудиторного навчання на останньому тижні навчання. Його оцінювання здійснюється за наступними

параметрами: значущість і актуальність визначеної проблем, адекватність генеральним цілям; коректність використання методів дослідження та методів опрацювання отриманих результатів; активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; колективний характер схвалених рішень; характер спілкування та взаємодопомоги між учасниками проекту; необхідна й достатня глибина занурення в проблему, використання знань з інших галузей; доказовість схвалених рішень, уміння аргументувати свої висновки; естетика оформлення результатів проекту; уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і доказовість відповідей кожного члена групи.

Проект може бути представлений у вигляді методичних рекомендацій, збірника практичних матеріалів, портфоліо, авторської програми виховання, програми розвитку учнівського самоврядування у навчальному закладі, моніторингової програми, акмеограми власного розвитку, методичних матеріалів, різних форм виховної роботи тощо.

Під час проведення експериментального етапу впровадження моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти (курсовий етап) у результаті проектної діяльності слухачів було розроблено *професійне портфоліо*. Це дозволило проаналізувати й узагальнити власний досвід кожного, відобразити динаміку розвитку власної професійної компетентності, представити свій досвід найбільш повно та ефективно.

Новою формою подачі проекту стала презентація *арт-буку* як засобу систематизації головних ідей, отриманих під час курсів підвищення кваліфікації, що позитивно позначилося на розвитку змістових компонентів професійної компетентності. Арт-бук як індивідуальну форму фіксації досягнень можна запровадити в роботу учнівського самоврядування, що стане альтернативою для заміни традиційної форми підведення підсумків його роботи за рік, підготовки звітів для проведення звітно-виборчої учнівської конференції.

Результати захисту педагогічних проектів оцінюються трьома членами визначеної експертної групи (куратор, викладачі кафедр) за оцінкою

"зараховано"/"не зараховано" та фіксуються в журналі обліку курсів, що є підставою для отримання посвідчення.

Освітньо-кваліфікаційна програма містить тематику творчих робіт та набір тестових запитань для кожного заняття, що складає зміст інструментарію вхідного та вихідного діагностування.

Методика впровадження авторської моделі передбачає реалізацію *міжкурсового періоду*, що є логічною складовою освітнього процесу в умовах післядипломної освіти. Відповідно до результатів констатувального етапу експерименту було виявлено недостатнє науково-методичне забезпечення розвитку професійної компетентності педагога-організатора у відповідний період (див. 3.2).

Для розв'язання актуалізованих проблем нами було розроблено навчально-методичний посібник "Навігатор розвитку професійної компетентності новопризначеного педагога-організатора", який розкриває основні проблеми професійної діяльності фахівця, знайомить із затребуваною системою необхідних та достатніх теоретико-практичних знань, умінь, дозволяє визначити рівень власної професійної компетентності та основні аспекти її самовдосконалення. Зміст укладено на основі завдань Концепції "Нова українська школа", нормативної бази та інноваційних наукових знань у галузі освіти та виховання.

Методична розробка містить достатню та необхідну стислу інформацію для самоосвітньої діяльності новопризначеного педагога-організатора, а саме: професіограму, посадові обов'язки; нормативно-правову базу, що забезпечує виховний процес у закладах загальної середньої освіти, технологію планування власної професійної діяльності; основні аспекти організації учнівського самоврядування, перелік науково-методичної літератури з проблем розвитку його професійної компетентності та інші практико-орієнтовані матеріали.

Припускаємо, що в результаті опрацювання навчально-методичних матеріалів новопризначений педагог-організатор буде знати посадові обов'язки, вимоги до змісту професійної компетентності; організовувати власну професійну діяльність на достатньому та необхідному рівні. Крім того, визначений фахівець має можливість апробувати отриману інформацію під час практичної діяльності в міжкурсовий



період та в процесі запланованих короткотривалих форм навчання, визначених змістом роботи закладів післядипломної освіти та методичними службами районного (міського) підпорядкування, об'єднаних територіальних громад у межах науково-методичного супроводу розвитку його професійної компетентності.

Міжкурсовий період є тривалим етапом та повторюється кожних 3-5 років. Відповідно до результатів наукового пошуку, висвітлених у другому розділі дисертаційної роботи, його базовою основою визначено науково-методичний супровід розвитку професійної діяльності педагога-організатора, що полягає в поєднанні курсового підвищення кваліфікації, практики професійної діяльності та самоосвіти, завдяки формам методичної роботи. Серед них, визначаємо традиційні (конференції, семінари, майстер-класи, творчі групи, методичні об'єднання, школи передового досвіду, творчі лабораторії, "круглий стіл", конкурси професійної майстерності, виставки інноваційного та перспективного досвіду) та інтерактивні (тренінги, майстер-класи, воркшопи, (не) конференції та інші). До їх проведення пропонуємо залучати не лише працівників інститутів післядипломної освіти, методичних служб, а й наукових працівників закладів вищої педагогічної освіти, кращих педагогів-практиків, міжнародні організації, представників правоохоронних органів, батьківської громадськості, що зацікавлені у вирішенні проблем виховання. Це забезпечує можливість розглядати порушені проблеми з різних точок зору та реалізувати принципи партнерської взаємодії, відкритості в освітньому середовищі післядипломної освіти.

Розглянемо інтерактивні методи розвитку професійної компетентності педагога-організатора, які сьогодні стають популярними в реалізації завдань методичних служб.

*Воркшоп* – визначається як активний метод розвитку особистості (з англ. workshop – майстерня, що вказує на його ключову ідею). Його основою є групова взаємодія та самостійне вироблення динамічних знань на основі індивідуального досвіду кожного учасника, що багаторазово підвищує їх засвоєння. Визначена форма роботи за тривалістю проведення може сягати від 3-4 годин до 5-7 днів. Основні методи та прийоми воркшопу – студіювання ситуацій, створення проектів,

презентацій, "мозковий штурм", практикум, виконання індивідуальних та групових вправ. За результатами проведення воркшопу група отримує відповідний інструментарій, модель поведінки в певній ситуації, яку виробила спільними зусиллями на базі осмислення власного потенціалу та трансформації досвіду та знань.

*(Не) конференція* – відбувається в форматі дискусійного заходу з обговорення інноваційного практичного досвіду. Тема заходу оголошується попередньо та визначається модератором зустрічі (людина, яка має організаторські та комунікативні здібності, досконало володіє задекларованою проблемою). Він розкриває правила проведення (за технологією Гаріса Оуена): ті, хто прийшов, саме ті, хто мали прийти; все починається тоді, коли має починатися; все має відбуватися там, де має відбуватися; те, що відбувається, є саме те, що має відбуватися; все закінчується тоді, коли має закінчитися. Під час проведення (не) конференції діє "правило мобільності". Його сутність полягає в тому, що якщо протягом заходу учасник нічого не можете дати чи взяти від обговорення, то він може покинути захід до завершення. Така форма проведення є нетрадиційною та спрямована на обговорення проблем творчого розвитку професійної компетентності сучасного педагога.

Слід зазначити, що форми здійснення науково-методичного супроводу педагога-організатора в міжкурсовий період можуть бути різними та обираються відповідно до потреб та запитів педагогічних кадрів.

Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період здійснюється у процесі його самоосвітньої автономної діяльності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поглибленні знань, узагальненні досвіду та сприяє саморозвитку, саморефлексії, творчій самореалізації, задоволенню власних інтересів й об'єктивних потреб освіти. Він пов'язаний з потребою постійного вдосконалення професійної компетентності та професійними амбіціями, впливає на поглиблення пошукових і дослідницьких компетенцій та залежить від рівня внутрішньої мотивації та ціннісних ставлень до професії. Самоосвітня діяльність спрямована на ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук

нових напрямків у методиці та організації виховання, що забезпечує перехід від репродуктивного, стереотипного способу діяльності та базується на творчому підході.

У міжкурсовий період педагог-організатор може використовувати ресурси неформальної та інформальної освіти.

Результатом самоосвітньої роботи стає підвищення рівня професійної компетентності педагога-організатора, що визначається якістю результатів праці. Виміряти її ефективність в міжкурсовий період є досить складно, тому, ми вважаємо, що частковим підсумком може слугувати наявність розроблених методичних матеріалів, статей, авторських програм, моделювання та апробація нових форм та методів діяльності, моніторингового інструментарію, проведення відкритих форм виховної роботи, участь у професійних конкурсах, підготовка матеріалів на обласну виставку передового педагогічного досвіду, створення портфоліо досягнень для атестації та її проходження тощо.

Таким чином, методика впровадження моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора передбачає обов'язкове поєднання етапів курсового та міжкурсового періодів, які складають андрагогічний цикл, забезпечують його неперервність та циклічно змінюють один одного.

Ефективність реалізації методики підтверджено на основі оцінки визначення кількісних та якісних показників рівня розвитку професійної компетентності визначеного фахівця.

### **3.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту**

Наступним завданням дисертаційного дослідження стало узагальнення та інтерпретація результатів формувального етапу експерименту, що передбачав комплексну оцінку ефективності впровадження цілісної моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти.

Визначений етап експериментального педагогічного дослідження було проведено на базі КЗ "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" ЖОР, Інституту післядипломної педагогічної освіти

Чернівецької області, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського; Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

На формувальному етапі експерименту освітній процес в експериментальних групах здійснювався відповідно до окресленої методики впровадження розробленої моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора. У контрольних групах процес курсового підвищення кваліфікації відбувався за традиційною методикою.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів було застосовано методи спостереження, бесіди, анкетування, тестування, порівняння (зіставлення результатів оцінювання рівнів професійної компетентності педагога-організатора в контрольних та експериментальних групах); лонгітюдний (відстеження динаміки змін впродовж курсового та міжкурсового періодів), педагогічного експерименту, методи математичної статистики (методика відносних частот О. Смірнова,  $\chi^2$  критерій Пірсона).

Вимірювання та інтерпретація результатів на формувальному етапі проводилися за критеріальними показниками рівня сформованості професійної компетентності педагога-організатора (див. п. 2.2) та інструментарієм, який застосовувався під час констатувального етапу експерименту для окремих вимірів мотиваційно-ціннісного (методика К. Замфір), когнітивного та діяльнісного компонентів (авторський опитувальник (див. дод. С).

Розглянемо рівень розвитку *мотиваційно-ціннісного* компоненту професійної компетентності педагога-організатора за зведеними даними експертних оцінок прояву показників мотиваційного критерію в контрольній й експериментальній групах на формувальному етапі педагогічного експерименту (див. табл. 3.7.).

Таблиця 3.7

**Розподіл педагогів-організаторів за рівнями сформованості показників  
мотиваційного критерію (формувальний етап)**

<i>№</i>	<i>Рівні</i>	<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>	
		<i>Кількість осіб</i>	<i>%</i>	<i>Кількість осіб</i>	<i>%</i>
1	оптимальний	157	90,75	172	96,63
2	неоптимальний	16	9,25	6	3,37
<i>Усього</i>		173	100	178	100

Слід зазначити, що в обох групах було виявлено зростання оптимального рівня мотивації. Однак за результатами формувального етапу експерименту виявлено, що в експериментальних групах він становив 96,63 % (172 осіб), а в контрольних – 90,75 %. (157 осіб). Це свідчить, що різниця між їх показниками становить майже 6 %. Разом з тим, позитивним для обох груп виявилось те, що для усіх педагогів-організаторів переважаючою є внутрішня позитивна та зовнішня позитивна мотивація, яка ґрунтується на особистісно-професійних потребах в неперервному розвитку професійної компетентності та визначає розуміння власної місії.

Порівняння результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту за критеріальними показниками мотиваційно-ціннісного компоненту виявило відмінності в ЕГ та КГ групах, що відображено на діаграмі (рис. 3.6)

Аналіз даних діаграми дає підстави зробити висновок, що після формувального етапу педагогічного експерименту спостерігається зменшення кількості педагогів досліджуваних груп, у яких розвиток мотиваційно-ціннісного компонента був неоптимальним. Відповідно у КГ оптимальний рівень зріс на 8,09 %, а в ЕГ на 15,17 %. Зафіксоване збільшення кількості педагогів-організаторів з оптимальним рівнем при порівнянні КГ та ЕГ виявилось більшим приблизно у двічі в ЕГ.

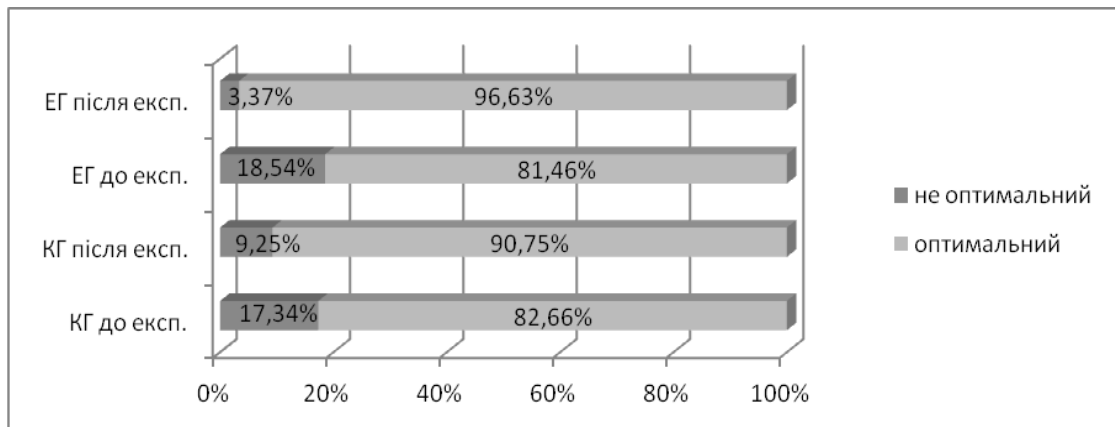


Рис. 3.6 Динаміка рівнів розвитку мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів контрольних та експериментальних груп до та після експеримента

Для аналізу динаміки рівнів розвитку мотиваційного компонента застосуємо  $\chi^2$  критерій Пірсона (формула 3.3).

Таблиця 3.8

Емпіричні значення критерію  $\chi^2$  для даних із таблиць 3.1 та 3.7

	КГ до форм. етапу експ.	ЕГ до форм. етапу експ.	КГ після форм. етапу експ.	ЕГ після форм. етапу експ.
КГ до форм. етапу експ.	0	0,09	4,91	—
ЕГ до форм. етапу експ.	0,09	0		20,99
КГ після форм. етапу експ.	4,91	—	0	5,16
ЕГ після форм. етапу експ.	—	20,99	5,16	0

Оскільки  $\chi^2_{0,05} = 3,88$ , то, аналізуючи отримані дані (таблиця 3.8), з достовірністю 95 % можемо зробити такі висновки:

1) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп у межах мотиваційного компонента професійної компетентності до проведення формувального етапу експерименту не суттєві ( $\chi^2_{emn} = 0,09 < 3,88 = \chi^2_{0,05}$ );

2) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп після формувального етапу експерименту суттєві ( $\chi^2_{emn} = 5,16 > 3,88 = \chi^2_{0,05}$ );

3) розходження характеристик експериментальної групи до та після формувального етапу експерименту в межах мотиваційного компонента професійної компетентності суттєві та значні ( $\chi^2_{em} = 20,99 \gg 3,88 = \chi^2_{0,05}$ );

4) розходження характеристик контрольної групи до та після формувального етапу експерименту в межах мотиваційного компонента професійної компетентності несуттєві ( $\chi^2_{em} = 4,91 < 3,88 = \chi^2_{0,05}$ ).

Отже, експериментальна організація освітнього процесу в умовах післядипломної освіти на основі розробленої моделі та методики її впровадження забезпечує розвиток мотиваційної компонента професійної компетентності педагога-організатора. Це свідчить про її ефективність. Водночас традиційна організація освітнього процесу є менш продуктивною та не забезпечує отримання необхідного результату.

#### *Когнітивний компонент.*

Порівняння та аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту у КГ та ЕГ доводить, що у ЕГ зафіксовано розширення системи спеціальних знань, затребуваних практикою професійної діяльності педагога-організатора. Значного поглиблення набули знання, які стосуються проблем організації учнівського самоврядування, інноваційних форм та засобів виховання, режисерської діяльності, моніторингово-дослідницьких технологій, технологій самоосвітньої діяльності, самоаналізу досвіду, роботи з різними категоріями учнів (творчо обдарованими, з особливими потребами, схильними до правопорушень та ін). Педагоги-організатори виявили обізнаність в організації різноманітних аспектів самоосвітньої діяльності, умінні проектувати траєкторію розвитку власної професійної компетентності, використовуючи основні положення акмеології.

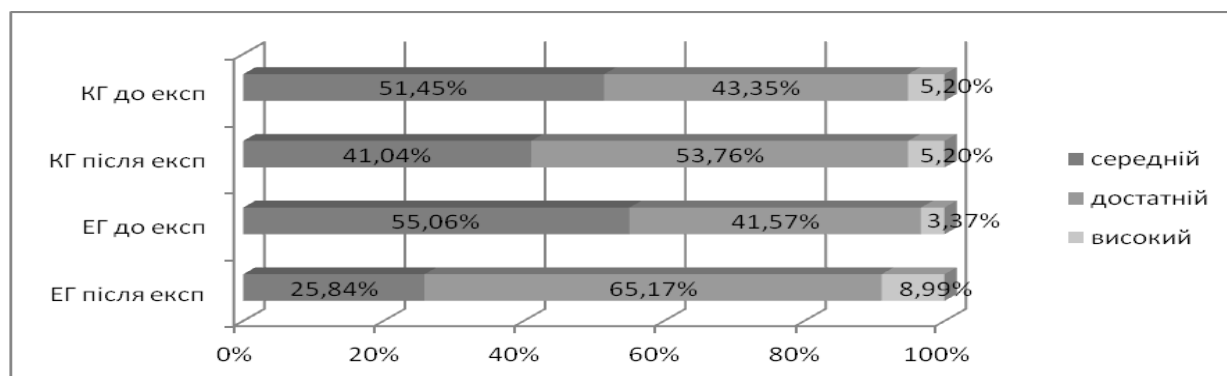
Узагальнені результати дослідження рівня сформованості когнітивного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів після проведення формувального етапу педагогічного експерименту за показниками інформаційного критерію в контрольних та експериментальних групах подано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Розподіл педагогів-організаторів за рівнями сформованості показників інформаційного критерію професійної компетентності (формувальний етап)**

№	Рівні	КГ		ЕГ	
		Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
1	Середній	71	41,04	46	25,84
2	Достатній	93	53,76	116	65,17
3	Високий	9	5,20	16	8,99
Усього		173	100	178	100

Відповідний розподіл педагогів-організаторів (у відсотках) за рівнями професійної компетентності в межах когнітивного компонента після проведення констатувального та формувального етапів експерименту зображено на діаграмі (рис. 3.7).



*Рис. 3.7 Динаміка рівнів розвитку когнітивного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів контрольних та експериментальних груп до та після експерименту.*

Аналіз отриманих даних засвідчує, що :

1) на констатувальному етапі експерименту більшість педагогів-організаторів КГ і ЕГ ( $\approx 51\%$  та  $\approx 55\%$  відповідно) мали середній рівень розвитку показників когнітивного компонента професійної компетентності, близько  $40\%$  – достатній, менше  $5\%$  –високий рівні;

2) після проведення формувального етапу в КГ кількість педагогів-організаторів із середнім рівнем зменшилася на  $\approx 10\%$  і на стільки ж зросла із



достатнім порівняно з початковою кількістю педагогів-організаторів на цих рівнях;

3) кількість фахівців КГ на високому рівні розвитку досліджуваного компонента після проведення формувального етапу не змінилася;

4) для ЕГ характерне значне зменшення кількості педагогів-організаторів із середнім рівнем (на  $\approx 30\%$ ), збільшення на достатньому ( $\approx 50\%$ ) від початкової кількості), й високому (у три рази порівняно з початковою кількістю) рівнях розвитку когнітивного компонента професійної компетентності.

Для аналізу динамік рівнів розвитку когнітивного компонента застосуємо  $\chi^2$  критерій Пірсона та обчислюємо за формулою (3.3)

Таблиця 3.10

**Емпіричні значення критерію  $\chi^2$  для даних із таблиць 3.4 та 3.9**

	<b>КГ до форм. етапу експ.</b>	<b>ЕГ до форм. етапу експ.</b>	<b>КГ після форм. етапу експ.</b>	<b>ЕГ після форм. етапу експ.</b>
КГ до форм. етапу експ.	0	0,97	3,95	—
ЕГ до форм. етапу експ.	0,97	0	—	32,60
КГ після форм. етапу експ.	3,95	—	0	9,76
ЕГ після форм. етапу експ.	—	32,60	9,76	0

Оскільки  $\chi^2_{0,05} = 5,99$ , то, аналізуючи отримані дані (див. таб. 3.10), з достовірністю 95 % можемо зробити такі висновки:

1) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп у межах когнітивного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів до проведення формувального етапу експерименту суттєво не відрізняються ( $\chi^2_{emn} = 0,97 < 5,99 = \chi^2_{0,05}$ );

2) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп після формувального етапу експерименту ( $\chi^2_{emn} = 9,76 > 5,99 = \chi^2_{0,05}$ );

3) розходження характеристик експериментальної групи до та після формувального етапу експерименту в межах когнітивного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів суттєві та значні ( $\chi^2_{em} = 32,60 \gg 5,99 = \chi^2_{0,05}$ );

4) розходження характеристик контрольної групи до та після формувального етапу експерименту в межах когнітивного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів несуттєві ( $\chi^2_{em} = 3,95 < 5,99 = \chi^2_{0,05}$ ).

Отже, апробація авторської моделі в умовах післядипломної освіти забезпечує розвиток когнітивного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів, що вказує на її результативність.

*Діяльнісний компонент* оцінювався відповідно до виділених показників операційно-технологічного критерію, що використовувалися на констатувальному етапі експерименту та характеризували комплекс умінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), що визначають якість його професійної діяльності та спрямовані на підвищення рівня професійної компетентності педагога-організатора. Отримані результати показали, що більшість респондентів виявили більш поглиблений рівень усіх груп визначених умінь, що оцінювалася окремо.

*Гностичні вміння.* Аналіз та порівняння констатувального та формувального етапів експерименту в КГ та ЕГ зафіксував той факт, що в ЕГ відбулося значне поглиблення гностичних умінь, які стосуються дослідницько-моніторингової діяльності, спрямованої на виявлення особливостей, інтересів, потреб сучасного учня, якості результатів виховного процесу та співставлення їх з метою виховання та завданнями власної професійної діяльності для подальшого її вдосконалення.

*Проектувальні вміння* становлять базову основу здійснення інноваційної діяльності, володіння ними дозволяє передбачати результати професійної діяльності та розвитку власної професійної компетентності; за допомогою аналітичного аналізу уникати помилок та прорахунків у проведенні форм позаурочної діяльності; змінювати підходи до планування роботи та робити його обґрунтованим та дієвим. Аналіз порівняльних результатів у КГ та ЕГ

підтверджує те, що педагоги-організатори ЕГ уміють використовувати основні принципи тайм-менеджменту, що дозволить їм упорядкувати зміст професійної діяльності та саморозвитку. Було зафіксовано позитивну динаміку поглиблення умінь, які стосуються виховання лідерів, засобами створення програм їх навчання, налагодження та проектування взаємодії з усіма суб'єктами виховного середовища закладу загальної середньої освіти, відповідно до мети виховання, потреб учнів та його можливостей. Педагоги-організатори виявили вміння педагогічного проектування різноманітних форм і методів співпраці з учнівським об'єднанням, окремими учнями, позашкільними закладами та громадськістю.

*Конструктивні вміння.* Рівень володіння цією групою вмінь у педагогів-організаторів на констатувальному етапі виявився найбільш низьким, хоча рівень значимості, відповідно до оцінки високий в обох групах. Результати співставлення отриманих результатів на констатувальному та формувальному етапах зафіксували позитивну динаміку поглиблення конструктивних умінь, однак у ЕГ було виявлено вищий рівень показників. Педагоги-організатори під час проведення практичних занять, написання залікової роботи (педагогічний проект) продемонстрували достатньо високий рівень володіння конструктивної взаємодії, навчилися створювати моделі учнівського самоврядування, дитячого об'єднання; працювати з новою інформацією та інтегрувати її в практику, робити звичні речі в незвичний спосіб (проведення звітної конференції у формі КТС, застосовувати артб-бук як форму звітності); створювати презентації, веб-розробки, відео-матеріали тощо.

*Комунікативні вміння* для педагога-організатора є базовими тому, що в основі його діяльності лежить спілкування. Аналіз результатів засвідчив, що в КГ та ЕГ відбулося їх поглиблення, однак в ЕГ було виявлено вищий рівень. Завдяки опрацюванню психологічного модуля вдосконалено вміння, які стосуються спілкування з дітьми, що потребують особливої уваги; використання технологій вербального та невербального спілкування для врегулювання міжколективних та внутрішньо колективних стосунків, використання засобів медіації та ін.

Дослідження результатів комплексу *організаторських умінь* виявило, що в ЕГ та КГ відбулося їх зростання. Слід зазначити, що педагоги-організатори ЕГ виявили

їх зростання в більшій мірі. Значного приросту набули вміння, які стосуються тьюторського супроводу учнівського самоврядування, співпраці в команді та її створення; виявляти й конструктивно реагувати на недоліки в спільній роботі з учнями та дорослими відповідно до принципів особистісно орієнтованого підходу; організовувати навчання лідерів, педагогічно-доцільні суспільно-активні форми виховної роботи в освітньому середовищі; супроводжувати діяльність учнівського об'єднання на рівні класів.

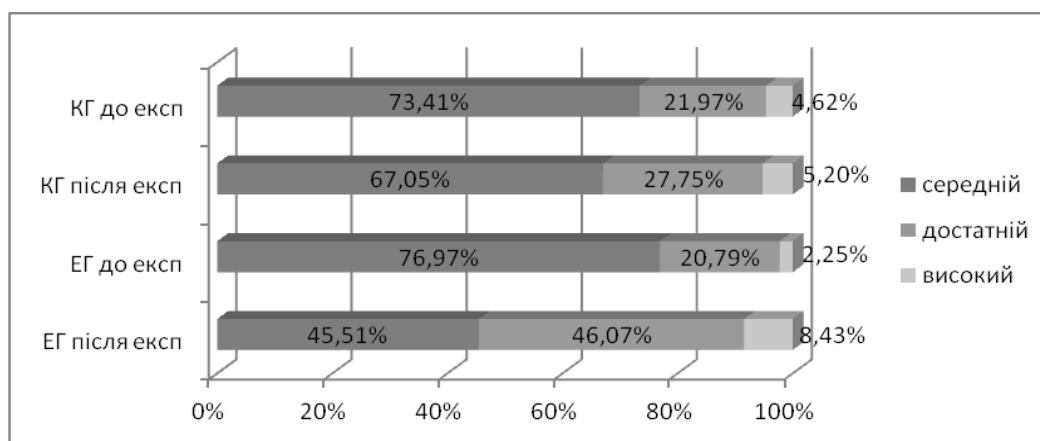
У таблиці 3.11 подано зведені дані експертних оцінок прояву показників операційно-технологічного критерію оцінки професійної компетентності педагогів-організаторів контрольної та експериментальної груп після проведеного формульовального етапу педагогічного експерименту.

Таблиця 3.11

**Розподіл педагогів-організаторів за рівнями сформованості показників  
операційно-технологічного критерію професійної компетентності**

№	Рівні	КГ		ЕГ	
		Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
1	Середній	116	67,05	81	45,50
2	Достатній	48	27,75	82	46,07
3	Високий	9	5,20	15	8,43
Усього		173	100	178	100

Відповідний розподіл педагогів (у відсотках) за рівнями професійної компетентності педагогів-організаторів у межах діяльнісного компонента після констатувального та формульовального етапів проведеного педагогічного експерименту представлено за критеріальними показниками операційно-технологічного критерію на рис. 3.7.



*Рис. 3.8 Динаміка рівнів розвитку діяльнісного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів контрольних та експериментальних груп до та після експерименту.*

Обчислення та аналіз отриманих результатів дозволяє констатувати наступне:

1) констатувальний етап експерименту засвідчив, що більшість педагогів-організаторів КГ і ЕГ (близько 75 %) мали середній рівень розвитку діяльнісної компонента професійної компетентності, близько 20 % – достатній, менше 5 % – високий рівні;

2) після проведення формувального етапу в КГ кількість педагогів-організаторів із середнім рівнем зменшилася всього лиш на  $\approx 6\%$  і на 6% зросла із достатнім від загальної кількості педагогів-організаторів;

3) кількість педагогів КГ на високому рівні після проведення формувального етапу фактично не змінилася;

4) для ЕГ характерне значне зменшення кількості педагогів-організаторів із середнім рівнем (на 30 %), збільшення на достатньому (приблизно в два рази), й високому (приблизно в чотири рази) порівняно з початковою кількістю педагогів на відповідних рівнях розвитку діяльнісного компонента професійної компетентності.

Для аналізу динамік рівнів розвитку операційно-технологічного критерію застосуємо  $\chi^2$  критерій Пірсона (формула 3.3).

Таблиця 3.12

**Емпіричні значення критерію  $\chi^2$  для даних із таблиць 3.2 та 3.11**

	<b>КГ до форм. етапу експ.</b>	<b>ЕГ до форм. етапу експ.</b>	<b>КГ після форм. етапу експ.</b>	<b>ЕГ після форм. етапу експ.</b>
КГ до форм. етапу експ.	0	1,65	1,72	–
ЕГ до форм. етапу експ.	1,65	0		37,77
КГ після форм. етапу експ.	1,72	–	0	16,54
ЕГ після форм. етапу експ.	–	37,77	16,54	0

Оскільки  $\chi^2_{0,05} = 5,99$ , то, аналізуючи отримані дані (таблицю 3.12), з достовірністю 95 % можемо зробити такі висновки:

1) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп у межах діяльнісного компонента професійної компетентності до проведення формувального етапу експерименту не суттєві ( $\chi^2_{емн} = 1,65 < 5,99 = \chi^2_{0,05}$ );

2) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп після формувального етапу експерименту суттєві ( $\chi^2_{емн} = 16,54 > 5,99 = \chi^2_{0,05}$ );

3) розходження характеристик експериментальної групи до та після формувального етапу експерименту в межах діяльнісного компонента професійної компетентності суттєві та значні ( $\chi^2_{емн} = 37,77 \gg 5,99 = \chi^2_{0,05}$ );

4) розходження характеристик контрольної групи до та після формувального етапу експерименту в межах діяльнісного компонента професійної компетентності несуттєві ( $\chi^2_{емн} = 1,72 < 5,99 = \chi^2_{0,05}$ ).

Отже, освітній процес організований на основі методики впровадження авторської моделі забезпечує динаміку розвитку діяльнісного компонента професійної компетентності педагога-організатора у експериментальній групі, що підтверджує її ефективність. Водночас застосування традиційної не забезпечує отримання необхідної динаміки в контрольній групі.

Узагальнення результатів констатувального та формувального етапів експерименту, які висвітлено у таблиці 3.13 підтверджують доцільність упровадження моделі розвитку професійної компетентності педагогів-організаторів в умовах післядипломної освіти, оскільки кожен із змістових компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний) набув позитивної динаміки змін якісних та кількісних показників.

Таблиця 3.13

**Узагальнені показники розвитку професійної компетентності педагогів-організаторів на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Рівні розвитку професійної компетентності	КГ				ЕГ			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
<b>Мотиваційно-ціннісний компонент</b>								
оптимальний	143	82,66	157	90,75	145	81,46	172	96,63
неоптимальний	30	17,34	16	9,25	33	18,54	6	3,37
усього	173	100	173	100	178	100	178	100
<b>Когнітивний компонент</b>								
середній	89	51,45	71	41,04	98	55,06	46	25,84
достатній	75	43,35	93	53,76	74	41,57	116	65,17
високий	9	5,20	9	5,20	6	3,37	16	8,99
усього	173	100	173	100	178	100	178	100
<b>Діяльнісний компонент</b>								
середній	127	73,41	116	67,05	137	76,97	81	45,50
достатній	38	21,97	48	27,75	37	20,79	82	46,07
високий	8	4,62	9	5,20	4	2,25	15	8,43
усього	173	100	173	100	178	100	178	100

Надійність результатів перевірено за допомогою  $\chi^2$  критерія Пірсона, який доводить суттєві розходження за всіма показниками рівнів розвитку професійної компетентності педагога-організатора в контрольних та експериментальних групах, що підтверджує ефективність методики впровадження моделі розвитку професійної компетентності педагогів-організаторів в умовах післядипломної освіти.

### Висновки до розділу 3

Для експериментальної перевірки ефективності авторської моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти розроблено програму експериментальної роботи, яка містила теоретико-пошуковий, констатувальний, формувальний етапи; охарактеризовано методику її впровадження; проаналізовано й узагальнено результати констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту та підтверджено їх достовірність засобами математичної статистики.

На констатувальному етапі експерименту обрано експериментальну базу дослідження, обґрунтовано кількість учасників експерименту, відібрано методи діагностування, проаналізовано стан сформованості змістової структури професійної компетентності педагогів-організаторів.

Констатувальний етап експерименту показав, що середній показник рівня сформованості професійної компетентності респондентів було встановлено у 51,3% (когнітивна компонента); у 75,1% (діяльнісна). Достатній рівень виявлено у 42,5% (когнітивна), 21,4% (діяльнісна); високий рівень – 4,3% (когнітивна) та 3,43% (діяльнісна). Що стосується оцінки мотивації, то оптимальний рівень мали приблизно 82 % опитаних, який є виявом переваги зовнішньої позитивної та внутрішньої позитивної мотивації, а неоптимальний зафіксовано в 17,9 % педагогів-організаторів. Отримані результати довели недостатність сформованості рівнів професійної компетентності педагога-організатора та підтвердили доцільність розробки та реалізації методики впровадження моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти.

Сутність методики впровадження авторської моделі полягала у визначенні послідовних алгоритмічних дій у розв'язанні проблеми неперервного розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної та окреслювала зміст курсового (діагностично-оцінний, операційно-діяльнісний, контрольно-рефлексивний етапи) і міжкурсого періодів (науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора).



Для перевірки ефективності моделі на формувальному етапі педагогічного експерименту здійснено якісний та кількісний аналіз рівнів розвитку професійної компетентності педагога-організатора.

Узагальнення результатів формувального експерименту засвідчило позитивну динаміку змін якісних та кількісних показників у змісті структурних компонентів професійної компетентності педагога-організатора, що доведено методами математичної статистики та підтверджує ефективність розробленої моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора та методики її впровадження в умовах післядипломної освіти.

Основний зміст третього розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [71, 72, 75, 78, 82, 83, 83, 84].

## ВИСНОВКИ

У дослідженні теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти. Отримані результати дають підстави для наступних висновків:

1. На основі дослідження історико-педагогічного аспекту становлення посади "педагог-організатор" з'ясовано, що вона була офіційно введена в штатний розпис шкіл замість посади "старший піонерський вожакий", яка автоматично втратила актуальність у зв'язку зі зміною політичної ідеології України. Розкрито зміст професійної діяльності педагога-організатора, розроблено професіограму як фахівця в галузі виховання, що здобув вищу педагогічну освіту, відповідає за організацію та супровід позаурочного процесу життєдіяльності учнівської спільноти, спрямованого на всебічний розвиток особистості школяра, формування його ключових життєвих компетентностей відповідно до вимог освітньої політики держави, концепції навчального закладу в межах посадових обов'язків.

2. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, що передбачає реалізацію системного, андрагогічного, синергетичного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, середовищного, професіографічного підходів.

У базовій основі дослідження виділено такі поняття, як "компетентність", "компетенція", "професійна компетентність", "професійна компетентність педагога-організатора", "розвиток професійної компетентності педагога-організатора". Узагальнення їх змістових та сутнісних характеристик дозволило обґрунтувати та визначити авторське розуміння понять: *"професійна компетентність педагога-організатора"* як інтегральна характеристика особистості, що дозволяє фахово здійснювати професійну діяльність відповідно до визначених стандартів, завдяки систематизованій сукупності знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, професійно важливих якостей, достатніх для досягнення показників високого рівня продуктивності та *"розвиток професійної компетентності педагога-організатора"*

– прогресивний процес кількісних та якісних змін її змістових характеристик, що відбувається в межах курсового і міжкурсowego періодів на основі трансформації набутого практичного досвіду через осмислення нової інформації та забезпечує виконання професійної діяльності на якісно новому, більш ефективному рівні вирішення професійних задач у нових умовах.

3. Розкрито місію, ключові завдання сучасної системи післядипломної освіти відповідно до потреб держави. Доведено, що вона слугує сучасним середовищем розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів як історично утворений феномен підсистеми соціокультурного середовища, складається із комплексу взаємопов'язаних умов що визначає його ресурсне забезпечення, а саме: змістове (актуальність змісту освіти щодо вдосконалення професійної діяльності та особистісних потреб фахівців, включення актуальних проблем, інтегративний підхід до змісту освіти, її відкритість до змін), програмно-методичне (варіативність програм підвищення кваліфікації, можливості вибору освітнього маршруту в межах одного навчального закладу, різноманітність методичних засобів освіти в міжкурсый період, акцент на діалогічному спілкуванні, забезпечення інтерпретації нової інформації для різних категорій фахівців), інформаційно-комунікативне (взаєморозуміння та взаємозадоволеність спільною діяльністю всіх суб'єктів, їх переважно позитивна налаштованість та партнерська участь у конструюванні й оптимізації процесу професійного розвитку).

4. За результатами наукового пошуку представлено цілісну змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора закладу загальної середньої освіти, яка визначається мотиваційно-ціннісним (характеризує інтереси, мотиви, потреби розвитку професійної компетентності); когнітивним (окреслює відповідну систему динамічних знань, яка забезпечує якість розвитку професійної компетентності); діяльнісним (комплекс продуктивних педагогічних дій на основі сукупності набутих знань та вмінь); особистісним (професійно-особистісні характеристики, що визначають поведінкову, індивідуально-психологічну, організаційну складові та професійний розвиток) компонентами. Відповідно до виділених критеріїв (мотиваційний, інформаційний, операційно-технологічний,

професійно-особистісний) та показників окреслено три рівні сформованості професійної компетентності педагога-організатора (середній, достатній, високий).

5. Розроблено авторську модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, що включає концептуальний, процесуально-змістовий та оцінно-результативний блоки. Концептуальний – відображає соціальне замовлення, мету, наукові принципи та підходи; процесуально-змістовий – окреслює теоретичний та практичний зміст розвитку професійної компетентності в курсовий та міжкурсовий періоди; оцінно-результативний – включає контроль, оцінку, самооцінку рівня розвитку професійної компетентності педагога-організатора. Представлена модель спрямована на забезпечення позитивних результатів у динаміці розвитку рівня професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти відповідно до визначених критеріальних показників.

Методика впровадження моделі передбачає вдосконалення змісту процесу розвитку професійної компетентності педагога-організатора та реалізується відповідно до діагностично-оцінного, операційно-діяльнісного, контрольного-рефлексивного етапів курсового періоду та науково-методичного супроводу педагога-організатора в міжкурсовий період.

Для реалізації моделі розроблено "Освітньо-професійну програму підвищення кваліфікації педагога-організатора", методичні рекомендації "Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період" та довідник "Навігатор розвитку професійної компетентності педагога-організатора", що пройшли апробацію в умовах роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти. Ефективність та доцільність упровадження авторської моделі доведено експериментально, достовірність отриманих результатів перевірена за допомогою методів математичної статистики.

Представлена робота не претендує на вичерпне вирішення всіх аспектів досліджуваної проблеми. Отримані результати свідчать про її актуальність. Подальшої розробки потребує вивчення теоретичних та практичних джерел розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період,

поглиблене опрацювання змісту, форм, методів та засобів навчання дорослих, розроблення інноваційних підходів до індивідуалізації освітнього процесу в умовах післядипломної освіти, обґрунтування інструктивно-методичних рекомендацій щодо впровадження технології науково-методичного супроводу педагога-організатора в умовах діяльності об'єднаних територіальних громад.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк, Н.М., Десятов, Т. М., Дяченко, Л. М., Постригач, Н. О., Пуховська, Л. П. та Сулима, О. В. 2014. *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*: [монографія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
2. Адольф, В.А. 1998. Профессиональная компетентность современного учителя: [монографія]. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, с. 118.
3. Алиева, Л. 2007. *Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества: учеб.-метод. пособие*. Москва: Институт международных социально-гуманитарных связей.
4. Алфімов, В.М., 2009. Творча особистість: педагогічне моделювання. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк: ДОІППО, № 1, с. 13-21.
5. Андрущенко, В.П. 2011. *Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття*: [монографія]. Київ: Знання.
6. Андрущенко, В.П. ред., 2005. *Філософський словник соціальних термінів*: 2-ге вид., доповнене. Харків: "Р.И.Ф.", с. 536.
7. Антонова, О.Є. 2011. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ-Вінниця, вип. 69, ч. 2, с. 11-17.
8. Антонова, О.Є. та Маслак, Л. П. 2011. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, с. 81-109.
9. Антонова, О. Є., 2001. Словник базових понять курсу "Педагогіка". В: О. А. Дубасенюк, ред. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навч. посіб. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет.
10. Антонова, О.Є., 2011. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. В: В. О. Огнев'юк, ред. *Акмеологія – наука XXI століття*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, с. 17-22.

11. Антонова, О.Є., 2012. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 316-346.
12. Архипова, С.П. 2002. Основи андрагогіки: навчальний посібник. Черкаси: Черкаський держ. Ун-т ім. Б. Хмельницького, Ужгородський нац. Ун-т.
13. Бабанский, Ю.К., Слостенин, В. А. и Сорокин, Н. А. 1988. *Педагогика*: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение.
14. Байденко, В.И., 2004. *Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант)*: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Москва: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, [online] с. 19. Режим доступа: <[http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko\\_11\\_sod.pdf](http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_11_sod.pdf)> [Дата звернення 10 травня 2014].
15. Балицкая, Н.З., 1992. Педагогическое образование за рубежом. Тесты на компетентность учителя. *Педагогическое образование*, № 5, с. 101-102.
16. Бех, І.Д. 2003. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-педагогічні засади: у 2-х кн. К.: Либідь.
17. Бібік, Н.В., 2004. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. В: О. В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. Київ: "К.І.С."
18. Білодід, І. К. ред., 1970-1980. *Словник української мови*. Київ: Наукова думка.
19. Блауберг, И.В., и Юдин, Э.Г., 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.
20. Бодалев, А.А., 1993. О предмете акмеологии. *Психологический журнал*, № 1, с. 73-78.
21. Бодров, В. А. 2007. *Психологические основы профессиональной деятельности*: хрестоматия. Москва: ПЕР СЭ, с. 311.
22. Бондар, Л., 2006. Педагогічна діяльність Христини Алчевської в контексті

руху за освіту дорослих (До 165-річчя від дня народження). Історико-педагогічний альманах, вип. 2, с. 65-72.

23. Бордовская, Н. В., 2013. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды. *Человек и образование*, № 2 (35), с. 4–11.

24. Браже, Т. Г., 1989. Развитие творческого потенциала личности учителя. *Советская педагогика*, № 8, с. 90-95.

25. Братко, М. В., 2014. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, № 22, с. 15-21.

26. Бруднов, А., Будов, А., Газман, О. та ін. 1986. *Книга вожатого*. Київ: Молодь.

27. Бусел, В.Т., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: ВТФ "Перун".

28. Вакуленко, В.М., 2008. *Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусії, Росії (порівняльний аналіз)*: автореф. доктора пед. наук. Луганськ: Луганський національний університеті імені Тараса Шевченка.

29. Варецька, О.В., 2014. "Компетенція" та "компетентність" як ключові поняття сучасної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (12), Issue: 25.

30. Ващенко, Л .М. та Маслов, В.І., 2011. Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1 (18), с. 17.

31. Введенский, В.Н., 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*, № 10, с. 51-55.

32. Верховна Рада України, 2012. *Закон України "Про професійний розвиток працівників"*. [online]. Відомості Верховної Ради України, № 24. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>> [Дата звернення 12 січня 2016].

33. Верховна Рада України, 2017. *Закон України "Про освіту"*. [online]. Відомості Верховної Ради України, № 28-39. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 12 грудня 2017].



34. Вершловский, С. Г., 2003. Взрослый как субъект образования. *Педагогика*, № 8, с. 3-8.
35. Веснин, В.Р. 2001. Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе. Москва:–Юристъ, с. 59.
36. Вишневський, О.І. 2008. *Теоретичні основи сучасно української педагогіки*: навчальний посібник. Київ: Знання.
37. Віднічук, М.А., 2011. Професійний розвиток педагогічних працівників в умовах запровадження випереджувальної післядипломної освіти. В: В. В. Олійник, ред. *Координація науково-методичної роботи закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища*: темат. зб. праць. Рівне: ПП Лапсюк, с. 24.
38. Вітвицька, С.С., 2016. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрантів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: видавництво Рута, с. 192-222.
39. Вознюк, О.В., 2010. Сучасні наукові підходи до аналізу професійного розвитку педагога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, № 3, с. 38-43.
40. Вознюк, О.В. 2012. *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
41. Войцехівський, М.Ф., 2010. Педагогічні аспекти професійного розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти. *Освітологічний дискурс*, № 2, с. 37-49.
42. Войцехівський, М.Ф., 2013. *Організаційно-педагогічні умови управ-ління розвитком професійної компетентності методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Університет менеджменту освіти.
43. Волобуева, Т.Б., 2016. Моделирование развития профессионализма педагогических кадров в системе последипломного образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, [online] №3 (28). Режим

доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-razvitiya-professionalizma-pedagogicheskikh-kadrov-v-sisteme-poslediplomnogo-obrazovaniya> [Дата звернення 15 вересня 2017].

44. Воловик, П.М. 1996. *Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці*: навч. посіб. Київ: Радянська школа.

45. Волохов, В.А., Леденев, О.В. и Фришман, И.И. 2015. *Вожатская наука созидания: Формат 3D*: сб. научно-практ. материалов. Н. Новгород: ООО "Педагогические технологии-НН".

46. Гаврилов, В.Е., 1987. Использование модульного подхода для психологической классификации профессий в целях профориентации. *Вопросы психологии*, № 1, с. 111-117

47. Гарбер, Е.И. и Козача, В.В. 1992. *Методика профессиографии*. Саратов: Изд-во СГУ.

48. Гершунский, Б.С. 1998. *Философия образования*: пособие для студ. Москва: Московский психолого-социальный институт.

49. Гибсон, Дж., 1988. *Экологический подход к зрительному восприятию*. Перевод с английского А.Л. Логвиненко. Москва: Прогресс.

50. Гладкова, В.М. 2000, 2007. *Основи акмеології*: підручник для вузів. Львів: Новий Світ

51. Глауберг, И.В. и Юдин, Э.Г. 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, с. 74.

52. Глинский, Б. А. 1965. *Моделирование как метод научного исследования*. Минск: Изд-во МГУ.

53. Глузман, Н. А. 2010. Математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: [монографія]. К.: ВИЩА ШКОЛА XXI.

54. Гнезділова, К. М. та Касярум, С. О. 2011. *Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи*: навчальний посібник. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А.

55. Головань, М.С., 2008. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, № 3, с. 23-30.

56. Гончаренко, С.У., 2000. В: Н.Г. Ничкало, ред. *Професійна освіта: Словник*: навчальний посібник. Київ: Вища школа.

57. Гончаренко, С.У., 2008. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шляхи освіти*, № 4 (50), с.2-10.

58. Гончаренко, С.У., 2011. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волин. Обереги.
59. Горбунова, Л.С. 2013. Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах "Плинної сучасності". *Філософія освіти*, [online] № 2. с.66-114. Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-transformativnogo-navchannya-osvita-dlya-doroslih-v-umovah-plinnoyi-suchasnosti>. [Дата звернення 22.12.2017].
60. Гриньова, В.М. ред., 2000. *Педагогічна майстерність учителя: Навчальний посібник*. Харків: Видавник Шуст А. І.
61. Грицанов, А.А. 2003. *Новейший философский словарь*. Мн.: Книжный дом.
62. Гріневич, Л.М., 2017. *Найбільший виклик – перепідготовка педагогів*. [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-interview-2017-07-21-liliya-grinevich-najbilshij-viklik-perepidgotovka-vchiteliv> [Дата звернення 22.12.2017].
63. Гуло, В.Л., Левківський, К.М., Котоловець, Л.О., Тимошенко, Н.І., Погребняк, В.П., Гончарова, А.В., Присенко, М.О., Симонова, М. В. та Крошко, Н. В. 2013. *Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)*. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, с. 11.
64. Гусак, В.М., 2015. Особливості організації роботи методичних об'єднань педагогів-організаторів. В: А.Ф. Шегада та А.П. Печенюк. *Модернізація змісту, форм і методів діяльності районних і міських методичних служб в умовах освітніх змін: навч.-метод. посіб.* Житомир: "Полісся", с. 10-28.
65. Гусак, В.М., 2016. До проблеми генезису понять "компетенція" та "компетентність". *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ: ПП "Рута", № 89, с. 103-111.
66. Гусак, В.М., 2016. Компетентнісний підхід: теоретичний аспект. В: *Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі регіону: матеріали конф.* Житомир: "Полісся", с. 22-26.
67. Гусак, В.М., 2016. Компетентнісний підхід до планування роботи педагога-організатора. *Житомирщина педагогічна*, [online] №2 (2). Режим доступу: <http://imso.zippo.net.ua/?p=128> [Дата звернення 16 січня 2017].
68. Гусак, В.М., 2016. Тьюторство у післядипломній освіті. В: *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти: тези доп. міжнародної наук.-практ. конф.* Харків: Східноукраїнська організація "Центр педагогічних досліджень", с. 33-37.
69. Гусак, В.М., 2017. Становлення та розвиток посади "педагог-організатор": історико-реперспективний аналіз. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: Херсонський державний університет, вип. XXV, том 1, с. 23-29.

70. Гусак, В.М., 2017. Тьюторство як активна практика навчання дорослих у післядипломній освіті. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. Житомир: Вид. О.О. Євенок, № 87, с. 84-91.
71. Гусак, В.М., 2017. Теоретичні підходи до розвитку професійної компетентності педагога-організатора у післядипломній освіті. *Народна освіта*, [online] №3 (33). Режим доступу: <[https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5070](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5070)> [Дата звернення 16 січня 2018].
72. Гусак, В.М., 2017. Визначення структури, критеріїв та показників професійної компетентності педагога-організатора у післядипломній освіті. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: Херсонський державний університет, вип. LXXIX, том 2, с. 106-112.
73. Гусак, В.М., 2017. Сучасні аспекти реформування післядипломної педагогічної освіти: контекстний підхід. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф.* Київ: ГО "Київська наукова організація педагогіки й психології", с. 34-37.
74. Гусак, В.М., 2017. Тьюторський супровід як засіб індивідуалізації розвитку професійної компетентності у післядипломній освіті. В: *Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф.* Херсон: Видавничий дім "Гельветика", с. 42-45.
75. Гусак, В.М., 2017. Інноваційні технології освіти дорослих: коучинг. В: *Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф.* Кривий Ріг: КДПУ, с. 129-130.
76. Гусак, В.М., 2017. Педагогічний коучинг як технологія особистісно-професійного розвитку педагога. В: *Forming of moern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms*. International scientific-practical conference. Tbilisi, Georgia: Sul Khan-Saba Orbeliani Teaching University, с. 4-7.
77. Гусак, В.М., 2017. Рольові позиції сучасного педагога-організатора у контексті реформ нової школи. В: *Інноваційна діяльність та дослідницько-експериментальна робота в сучасній школі: тези доп. всеукр. наук.-практ. конф.* Чернівці-Сєверодонецьк: ІППОЧО, с. 21-23.
78. Гусак, В.М., 2017. Тьюторство як активна практика у післядипломній освіті. В: О.В. Пастовенський. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону: матеріали конф.* Житомир: "Полісся". Житомир: "Полісся", с. 38-45.
79. Гусак, В.М. 2017. *Національно-патріотичне виховання у системі виховної роботи школи: наук.-метод. матеріали*. Житомир: КЗ "ЖОППО" ЖОР, ч. 2.
80. Гусак, В.М. 2017. *Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період: методичні рекомендації*. Житомир: б.в.

81. Гусак, В.М. 2017. *Навігатор розвитку професійної компетентності педагога-організатора*: довідник. Житомир: б.в.
82. Гусак, В.М., 2018. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти (результати дослідження). *"Науковий часопис" Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, № 61, с. 67-72.
83. Гусак, В.М., 2018. Науково-методичний супровід як сучасна технологія розвитку професійної компетентності педагога в післядипломній освіті. В: *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: тези доповіді всеукр. наук.-практ. конф. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 82-84.
84. Давлятшина, О.В., 2015. Психолого-педагогическое условие научно-методического сопровождения как фактор профессионально-личностного развития педагогов. *Концепт*, [online] № 8, с. 146-150. Режим доступу: <<https://e-koncept.ru/2015/15286.htm>> [Дата звернення 26 грудня 2016].
85. Данільян, О.Г. та Тараненко. В.М. 2012. *Філософія*: підручник. Харків: Право.
86. Дахин, А.Н. 2005. *Педагогическое моделирование*: [монографія]. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО.
87. Дегтярьова, Г.А., 2016. Особливості наукових підходів до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий огляд*, № 2, (22), с. 55-72.
88. Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики, 2010. *Класифікатор професій ДК 003:2010 (чинний) станом на 26.10.2017 р.* [online]. Режим доступу: <[https://hrliga.com/docs/327\\_KP.htm](https://hrliga.com/docs/327_KP.htm)> [Дата звернення 13 квітня 2017].
89. Деркач, А. и Зазыкин. В., ред. 2003. *Акмеология*: учебное пособие. СПб.: Питер.
90. Дернава, М.Г., 2014. Основні положення теорії трансформаційного навчання дорослих. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 5, с. 15-20.
91. Десятов, Т.М., 2006. *Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття)*. Доктор наук. Київ: Інститут педагогіки АПН України.
92. Драч, І.І. 2013. *Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади*: [монографія]. Київ: "Дорадо-Друк", с. 11-56.
93. Дружилов, С.А., 2005. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход. *Сибирь. Философия. Образование*: научно публицистический альманах СО РАО. ИПК: Новокузнецк, вып. 8, с. 26 44.

94. Дружинин, В.Н. 2000. *Психология: учебник для гуманитарных вузов*. Санкт-Петербург: Издательство "Питер".
95. Дубасенюк, О.А. та Іванченко, А.В. ред. 2002. *Практикум з педагогіки: навчальний посібник*. Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т.
96. Дубасенюк, О.А., 2010. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. В: О.С. Березюк, Л.О. Глазунова, ред. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства: зб. наук. праць молодих дослідників*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка с. 10-16.
97. Дубасенюк, О.А., 2011. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Професійно-педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, с. 11-58.
98. Дубасенюк, О.А., 2013. Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності. В: Л.Б. Лук'янова, ред. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України*. Ніжин. Луганськ: Вид-во "Ноулідж", вип. 7. с. 89-100.
99. Дубасенюк, О.А., 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: [монографія]*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка.
100. Дубасенюк, О.А. ред., 2016. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
101. Єріна, А.М., 2001. *Статистичне моделювання та прогнозування: навчальний посібник*, Київ: КНЕУ.
102. Єрмаков, І.Г. та Пузіков, Д.О. 2007. *Життєтворчі компетенції особистості: практико-зорієнтований посібник*. Донецьк: Каштан, с. 37.
103. Єрмола, А.М., 2006. *Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: науково-методичний посібник*. Харків: Курсор.
104. Жерносек, І.П. 2001. *Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцєях і гімназіях: [монографія]*. Київ: Віпол.
105. Жерносек, І.П., 2004. Професіограма директора школи нового типу: ліцею, гімназії, колегіуму. *Управління освітою*, № 92, с. 8-9.
106. Заїченко, Г.А., Сагатовський, В.М., Кальний, І. І. 1995. *Філософія: підручник*. Київ: Вища школа, с. 236.
107. Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М. та Таланова, Ж.В. 2014. *Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації*. Київ: ДП "НВЦ "Пріоритети".

108. Запорожцева, Ю.С., 2013. *Розвиток професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
109. Зеер, Э.Ф., 2012. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования. *Педагогическое образование в России*, № 5. [online]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-professionalnogo-razvitiya-cheloveka-v-sisteme-nepreeryvnogo-obrazovaniya> [Дата звернення 14 січня 2018].
110. Зеер, Э.Ф. и Сыманюк, Э.Э., 2005. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*, № 4, с. 23-30.
111. Зеер, Э.Ф. и Югова, Е.А., 2014. Критерии и показатели оценки здоровьесберегающей компетентности студентов. *Педагогическое образование в России*, [online] № 10, с. 78-79. Режим доступа: < <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-otsenki-zdoroviesberegayuschey-kompetentnosti-studentov>> [Дата звернення 14.01.2016].
112. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М. и Садовникова, Н.О. 2004. *Профориентология: теория и практика*: учебное пособие. Москва: Академический проект.
113. Зеер, Э.Ф. 2013. *Психология профессионального образования*: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва: Издательский центр "Академия".
114. Зимняя, И.А. 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
115. Зимняя, И.А. 2007. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: Логос.
116. Зимняя, И.А., 2012. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 2-10.
117. Змеёв, С.И. 2007. *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: РЕРСЭ.
118. Зубко, А.М. 2006. *Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів*: [монографія]. Херсон: Айлант.
119. Зосименко, О.В., 2015. Особливості проектної діяльності вихователів ДНЗ у процесі підвищення кваліфікації: Т.І. Сущенко, ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій школі*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, вип. 42 (95), с. 136-144.
120. Зязюн, І.А. 2001. Неперервна освіта як основа соціального поступу. В: *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. К.: Вид. центр НТУ "ХПІ", ч. 1, с. 15-23.
121. Зязюн, І.А. 2005 *Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: [монографія]. Київ-Глухів: РВВ ГДПУ, с. 8-10.

122. Зязюн, І.А. ред., 2000. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: [монографія]. Київ: Віол.
123. Зязюн, І.А., 2004. Філософія педагогічного світогляду. В: І. Зязюн, Т. Левовицький, Н. Ничкало, І. Вільш, ред. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: українсько-польський журнал. Київ-Ченстохова: Видавництво Вищої педагогічної школи у Ченстохові, вип. 4. с. 209–222.
124. Зязюн, І.А., 2005. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, № 25, с. 13-18.
125. Зязюн, І.А., 2012. Компетентний педагог завжди й повсюдно – учитель, психолог, культуролог, вчений. *Сучасні заклади освіти – 2012*: міжнар. виставка. Київ, Україна, 1-3 березня 2012. Київ: НАПН України, с. 23-24.
126. Зязюн, І.А., 2013. Філософія ціннісних відношень. В: В.Г. Кремень, ред. *Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого, Франтішека Шльосека*: Київ: Богданова А.М., с. 76.
127. Зязюн, І.А., Крамущенко, Л.В. та Кривонос, І.Ф. 2004. В: І.А. Зязюн, ред. *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ: Вища школа.
128. Иванова, А.В., 2013. Профессиограмма как эталонная модель специалиста. *Актуальные вопросы современной педагогики*: материалы III междунар. науч. конф. Уфа: Лето, с. 154-155.
129. Ильин, Е.П. 2002. *Мотивация и мотивы*. СПб: Питер, с. 41.
130. Ильичев, Л.Ф., Федосеев, П.Н., Ковалев, С.М. и Панов, В.Г. ред., 1983. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. Энциклопедия.
131. Иванова С.В., 2008. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, вип. 42, с. 108.
132. Карпова, Л.Г., 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. дис. кандидата. пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
133. Касьян, В.І. 2003. *Філософія: Відповіді на питання екзаменаційних білетів*: навчальний посібник. Київ: Вікар.
134. Кваліфікаційна характеристика педагога-організатора. 1992. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, № 22, с. 26-27.
135. Кириченко М.О., 2016. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві. В: В.В. Олійник, ред. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі*



*післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. Київ: УМО НАПН України, с.16-30.

136. Клепко, С.Ф. 2006. *Філософія освіти в європейському контексті*. Полтава: ПОППО, с. 153.

137. Климов, Е.А. 2010. *Психология профессионального самоопределения: учебное пособие*. Москва: Издательский центр "Академия".

138. Клокар, Н.І. 2010. *Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу*: [монографія]. Київ: ОВ "Ніка-Прінт"

139. Клокар, Н.І., 2008. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу. *Післядипломна педагогічна освіти*, № 2, с. 23–28.

140. Княжева, І.А., 2015. Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Гірська школа Українських Карпат*, № 12-13, с. 190-192.

141. Колесникова, І.А. 2003. *Основы андрагогики: учебное пособие*. Москва: Издательский центр "Академия"

142. Коляда, Н.М. 2012. *Розвиток дитячого руху в Україні (початок ХХ ст.-середина 30-х років ХХ ст.)*: [монографія]. Умань: ПП Жовтий.

143. Коляда, Н.М., 2010. Підготовка організаторів дитячого руху: уроки минулого та перспективи та майбутнє. В: Н.С. Побірченко, ред. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць УДПУ. Умань: ПП Жовтий, с. 189–197.

144. Коляда, Н.М., 2011. Піонерський форпост як провідна форма організації дитячого руху (20–30-ті роки ХХ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. Умань: УДУ ім. Павла Тичини, вип. 2, с 72-76.

145. Коляда, Н.М., 2012. Становлення та розвиток системи підготовки організаторів дитячого руху в Україні (1922–1936 рр.). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 3, с. 159-162.

146. Коляда, Н.М., 2014. Підготовка та підвищення кваліфікації організаторів дитячого руху в Україні (20-30-ті роки ХХ ст.). *Педагогічний альманах*, вип. 24, с. 257-263.

147. Коновальчук І.І., 2014. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 4 (76), с. 62–66.

148. *Концепція нової української школи*. [online] Режим доступу: <<http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>> [Дата звернення 08.02.2017]. Коновальчук І. І. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх

навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 4 (76). – 2014. – С. 62–66.

149. Копытова, Н.Е., 2011. Методологические подходы и принципы построения компетентностно-развивающей модели повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, № 6, с. 407-411.

150. Краевский В.В. и Хуторской А.В. 2003. Предметное и общественное в образовательных стандартах. *Педагогика*. № 3. с. 44-53.

151. Краевский, В. В. 2006. *Методология педагогики: новый этап: учебное пособие*. М.: Издательский центр "Академия".

152. Кремень, В.Г. 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

153. Кремень, В.Г. ред., 2014. *Національний освітній глосарій: вища освіта*. Київ: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", с. 28-29.

154. Кремень, В.Г. ред., 2016. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка.

155. Кремень, В.Г. та Ільїн, В.В. 2012. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Київ: Педагогічна думка, с. 279.

156. Кремень, В.Г., 2010. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*, № 6, с. 3-6.

157. Крижко, В.В. та Павлютенков, Є.М. 1998. *Менеджмент в освіті: навчально-метод. посібник*. Київ, с. 32.

158. Крушельницька, Я.В. 2003. *Фізіологія і психологія праці: підручник*. Київ: КНЕУ, с. 211.

159. Кузьмина, Н.В. 1989. *Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, с. 89-90.

160. Кузьмина, Н.В. и Реан, А.А. 1999. *Профессионализм педагогической деятельности: методическое пособие*. СПб: Рыбинск.

161. Кузьмина, Н.В. 2012. *Акмеологическая теория фундаментального образования*. СПб.: Изд-во НУ "Центр стратегических исследований".

162. Кузьмінський А.І. та Омелянченко, В.Л. 2006. *Педагогіка в запитаннях і відповідях: навчальний посібник*. Київ: Знання.

163. Кузьмінський, А.І., 2003. *Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

164. Кулюткин, Ю.Н., 1984. Личностные факторы развития познавательной активности

учащихся в процессе обучения. *Вопросы психологии*, № 5, с. 41-44.

165. Курило В.С., 1999. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*, № 2, с. 35-39.

166. Лебединский, В.В. ред., 1979. *Теория и методика пионерской работы*: учеб. пособие для учащихся пед. училищ. Москва: Просвещение.

167. Леонтьев Д.А. 1992. *Методика изучения ценностных ориентаций*. Москва: Смысл, с. 13-14.

168. Леонтьев, В.Г. 2002. *Мотивация и психология механизмов ее формирования*. Новосибирск: Новосиб.полиграфкомбинат, с. 63.

169. Лесохина, Л.Н. и Шадрина, Т.В. ред. 1991. *Центр образования взрослых*. М.: Педагогика, с. 122-133.

170. Липкин, А.И., 2000. Философия, математика, физика и синергетика у И. Пригожина. Позиция конструктивного рационализма. В: В.С. Степин, ред. *Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов*. Москва: Прогресс-Традиция.

171. Лісова, С.В., 2017. Методологічні засади компетентнісного підходу у вищій школі: світовий досвід. *Оновлення змісту, форм, методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць. Рівне: Вид-во РЛГУ, вип. 16, с. 11-16.

172. Лісовець О.В. 2011. *Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України* : навчальний посібник. Київ: Академія.

173. Лодатко Є.О. 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів*: [монографія]. Слов'янськ: СДПУ.

174. Локшина О.І., 2014. "Компетентнісна" ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації.. В: В.Г. Кремень, ред., *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару*. Київ, 3 квітня 2014. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, с. 51-50.

175. Луговий В.І., 2009. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, № 3, с. 8-13.

176. Лук'янова, Л.Б. 2010. Основоволожні принципи андрагогічної моделі навчання. В: І. А. Зязюн, ред. *Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ; Вінниця: Планер, вип. 23. с. 119–124.

177. Лук'янова, Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко, О.В. та ін. 2012. *Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади*: [монографія]. Київ: Педагогічна думка.

178. Лук'янова, Л.Б. та Аніщенко, О.В. 2014. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Ніжин: Лисенко М. М.

179. Лук'янова, Л.Б., 2014. Андрагогіка: ретроспективний аналіз походження терміну та особливості сучасного змістового наповнення. В: Л.Б. Лук'янова, ред. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. праць Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Ніжин: Лисенко М. М., вип. 2 (9). с. 107-115.
180. Лук'янова, Л.Б., 2015. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти*: зб. Наук. праць. Житомир-Київ, вип. 84. с. 31-36.
181. Лутошкин, А.Н. 1981. *Как вести за собой. Старшеклассникам об основах организаторской работы*. Москва: Просвещение.
182. Максимюк, С.П. 2009. *Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Кондор.
183. Мануйлов Ю.С., 1997. *Средовой поход в воспитании*: автореф. доктора пед. наук: Москва: РАО Институт теории образования и педагогики.
184. Мануйлов, Ю.С., 2008. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, том 14, серия № 4, с. 21–27.
185. Маркова, А.К. 1993. *Психология труда учителя*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.
186. Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд "Знание".
187. Маслов, В.І., 2009. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 3–10.
188. Маслов, В.І., 2010. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1 (16), с. 7-11.
189. Маслоу, А. 2008. *Мотивация и личность*. Переклад з англійської Т. Гутман. СПб: Питер.
190. Менг, Т.В. 2011. *Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели*: [монографія]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, с. 22.
191. Менг, Т.В., 2008. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 52, с. 70-83.
192. Митина, Л. М. 2001. *Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: учебное пособие*. Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК".
193. Митина, Л.М. 2014. *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования*: [монографія] СПб: Нестор-Историч., с. 76.

194. Михеев, В.И., 2006. *Моделирование и методы теории измерений в педагогике*. 3-е изд., стереотип Москва: Ком Книга.
195. Міністерство Міністерство освіти і науки України, 2010. *Про затвердження Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти* [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>> [Дата звернення 19.04.2016].
196. Міністерство освіти і науки України, 2013. *Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти*. [online]. Режим доступу: <[http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MUS21061.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS21061.html)> [Дата звернення 14 квітня 2015].
197. Міністерство освіти і науки України, 2016. *Про координацію діяльності регіональних навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти* [online]. Режим доступу: <<http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4993->> [Дата звернення 27 грудня 2016].
198. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. *Типове положення про атестацію педагогічних працівників (із змінами)* [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1417->> [Дата звернення 29 квітня 2017].
199. Морозов, С.М., Шкарапута, Л.М. 2000. *Словник інішомовних слів*. Київ: Наукова думка.
200. Муравьова, Л.А., 2008. Сущность понятия профессиональная компетентность педагога-организатора детского движения. *Педагогическое образование и наука*, № 6. с. 17-20.
201. Николенко, Л.Т., 2005. Особистісно орієнтована освіта та шляхи її реалізації в системі підвищення кваліфікації. *Учебные записки*, № 3, с. 23-27.
202. Никульчиков, А.Н., 2009. Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект. *Сибирский педагогический журнал*, № 10, с. 218-223.
203. Ничкало, Н.Г. ред, 2000. *Професійна освіта: словник*. Київ:Вища школа, с. 149.
204. Ничкало, Н.Г. 2001. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, вип. 1, с. 9–22.
205. Ничкало, Н.Г., 2002. Державні стандарти професійної освіти: сучасні підходи. В: Н. Г. Ничкало, ред., *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика*: монографія. Хмельницький: ТУП, с. 20-38.
206. Ніколаєску, І.О. 2012. *Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньоінформаційного простору*: навчально-методичний посібник. Черкаси: ОПОПП, с. 17-18.
207. Ніколаєску, І.О., 2016. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Народна освіта*, [online] Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv\\_2016\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_3_8)> [Дата звернення 14 жовтня 2017].

208. Новик, И.Б. 1965. *О моделировании сложных систем*: (философский очерк). Москва: Мысль.
209. Новиков, А.М. и Новиков, Д.А. 2010. *Методология научного исследования*. Москва: Либроком.
210. Новиков, В.Н., 2001. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *"Психологическая наука и образование"*, [online] № 1. Режим доступа: <[http://psyjournals.ru/files/50761/psyedu\\_ru\\_2012\\_1\\_Novikov\\_2.pdf](http://psyjournals.ru/files/50761/psyedu_ru_2012_1_Novikov_2.pdf)ISSN: 2074-5885 / > [Дата звернення 14 червня 2016].
211. Новиков, Д.А. 2001. *Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения)*. Москва: ИПУ РАН.
212. Новиков, Д.А. 2004. *Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)*: учебное пособие. Москва: МЗ-Пресс.
213. Носкова, О.Г. 2004. *Психология труда*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия", с. 40.
214. Овчарук, О.В., 2004. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ: "К.І.С.", с. 5-14.
215. Овчарук, О.В. 2003. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ: "К.І.С.", с. 13-43.
216. Огнев'юк, В.О. та Сисоєва, С.О. 2013. *Освітологія: хрестоматія*: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: ВП "Едельвейс", с. 143.
217. Ожегов, С.И. 1990. В: Н.Ю. Шведова, ред. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык.
218. Олійник, В.В. 2004. *Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
219. Олійник, В.В. ред., 2016. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 28 жовтня 2016. Київ: УМО НАПН України.
220. Олійник, В.В. та Даниленко, Л.І. 2005. *Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку*: наук.-метод. посібник. Київ: Міленіум.
221. Олійник, В.В., ред. 2011. *Координація науково-методичної роботи закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища*: темат. зб. праць. Рівне: ПП Лапсюк.

222. Онищук, Л.А., 2015. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб.. наук. Праць. Київ: б.в, вип. 1 (10), с. 224-232.
223. Орієнтовні посадові обов'язки педагога-організатора по роботі з дитячими об'єднаннями та організаціями: інструктивно-методичний лист. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, № 23, с. 20-21.
224. Охрімчук, Р.М., Шелестова, Л.М. та Кравченко, О.В. 2006. *Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного*: довідник-посібник. Луганськ: Альма-матер.
225. Павелків, Р.В. 2013. *Загальна психологія* : підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Кондор, с. 118.
226. Павлютенков, Є.М., 2003. Професійна компетентність директора школи. *Управління школою*, № 7, с. 2--4.
227. Пальчевський, С.С. 2008. *Акмеологія*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Кондор.
228. Панов, В.И. 2007. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. СПб: Питер.
229. Певзнер, М.Н., Зайченко, О.М. ред, 2002. *Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия*: [монографія]. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов.
230. Педан, Н.В., 2011. Підготовка організаторів дитячого руху в Україні (з досвіду діяльності курсів 20-30-х років століття). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ, вип. 29, с. 118-128.
231. Підласий І.П. 2014. Компетенції та гривні. *Бібліотека журналу "Управління освітою"*. Харків: видавництво "Основа".
232. Побірченко, Н.С. ред., 2010. *Педагогічна наука на сторінках журналу "Советская педагогіка" (1937-1991)*: Бібліографічний показник. Умань: ПП Жовтий.
233. Покроєва, Л.Д., 2008. Інноваційні підходи в підвищенні професійної компетентності сучасного вчителя. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис*. Полтава: Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В.Остроградського, № 7-8, с. 41-43.
234. Пометун, О.І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. Київ: "К.І.С.", с. 18

235. Пометун, О.І., 2004. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. Київ: "К.І.С."
236. *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України*: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. [online] № 1341. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>> [Дата звернення 11 грудня 2016].
237. *Про умови оплати праці та розміри ставок заробітної плати й посадових окладів працівників народної освіти в Українській РСР*: Постанова колегії Мінпраці УРСР від 29.03.1991 р. № 25. [online]. Режим доступу: <<http://zakon.pedrada.com.ua/regulations/1521/8456/10575/468994/>> [Дата звернення 14 січня 2015].
238. Протасова, Н.Г., 1999. *Теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
239. Прохоров, А.М. ред., 1984-1985. *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская Энциклопедия, с. 613.
240. Пуцов, В.І., 2007. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невід'ємної складової неперервної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 7-11.
241. Радченко, А.Є., 2005. Моніторинг педагогічної компетентності вчителя. *Управління школою*. № 35 36, с. 24 58.
242. Раудсепп М., 1983. Среда как место для поведения (школа экологической психологии Роджера Баркера). В: Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса, ред. *Человек в социальной и физической среде*. Таллин: ЭООП СССР и ТпедИ, с. 143–165.
243. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матер/ методол/ семінару АПН України, Ін-т педагогіки АПН України, 2009. Київ: Педагогічна думка.
244. Реан, А.А и Коломенский, Я.Л. 2000. *Социальная педагогическая психология*. СПб: Издательство "Питер".
245. Родигіна, В.І. 2005. *Компетентнісно орієнтований підхід до навчання*. Харків: Видавнича група "Основа".
246. Рубцов, В.В. и Ивошина, Т.Г. 2002. *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. Москва: МГППУ.
247. Руденко, И.В. 2008. *Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ)*: [монографія]. Москва: Пед. общество России.
248. Русанівський, В.М. ред., 1990. *Культура української мови*. Київ: Либідь, с. 62-63.



249. Рябова, З.В., 2010. Управління розвитком педагогічного колективу на основі маркетингових досліджень. *Теорія та методика управління освітою*, [online]. Режим доступу: <<http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/elektronne-naukove-fakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju-vipusk-3-2010>> [Дата звернення 10.10.2015].
250. Савченко, О.Я., 2000. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*, № 3, с. 2-6.
251. Савченко, С.В. 2004. *Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору*: автореф. дис. доктора пед. наук. Луганськ: Луганський національний педагогічний університет.
252. Саух, П.Ю. 2003. *Філософія*: підручник. Житомир: Видавництво Житомирського державного педагогічного університету, с. 182
253. Селевко, Г.К. 2004. *Энциклопедия образовательных технологий*. М.: Народное образование.
254. Селевко, Г.К. 2004. Компетентности и их классификация. *Народное образование*, № 4, с. 138-143.
255. Сергеев, С.Ф., 2007. Обучающие среды в зеркале конструктивизма. *Вестник СПбГУ. Политология. Международные отношения*, [online] Серия 6, № 3, с. 337-345. Режим доступу: <<http://cyberleninka.ru/article/n/obuchayushchie-sredy-v-zerkale-konstruktivizma>> [Дата звернення 13 січня 2018].
256. Сидоренко, В.В., 2017. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці*: зб. матер. III регіональної наук.-практ. Конф. Вінниця: Вінницька міська друкарня, с. 8-17.
257. Сидоренко, В.В. 2014. *Положення "Про педагогічний коучинг в системі післядипломної освіти"*. Донецьк: Витоки.
258. Сидоренко, В.В., 2018. Методична діяльність в суспільстві, яке навчається: виклики, проблеми, перспективи розвитку. *Методист*, № 2 (74), с. 14-26.
259. Сидоренко, О.П., Корлюк, С.С., Філяпіп, М.С та ін. 2010. *Філософія*: підручник. Київ: Знання.
260. Сидорчук, Н.Г. 2014. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 321-335.
261. Сидорчук, Н.Л., 2016. Педагогічні умови формування рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, № 3, с. 105.

262. Синявський, В.В. 2014. *Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування: методичний посібник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, с. 32-47.
263. Сисоєва, С.О. та Кристопчук, Т.Є., 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник*. Рівне: Волинські обереги.
264. Сігаєва, Л.Є., 2015. Професійний розвиток особистості у системі післядипломної освіти. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих*: зб. матер. форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні, Київ, 4-6 листопада 2014. Київ- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.
265. Скібіна, О.В., 2012. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. праць, Вип. 1. Сєверодонецьк: б. в., с. 150-156.
266. Скібіцька, Л.І. 2010. *Організація праці менеджера: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури, с. 56.
267. Скрипник, М.І. 2013. *Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник*. Київ: НАПН України, ДВНЗ "Ун-т менедж. освіти".
268. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И. и Шиянов, Е.Н. 2000. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Школа-Пресс.
269. Слободчиков, В.И. и Исаев, Е.И. 2014. *Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие*. Москва: ПСТГУ, с. 105.
270. Слободчиков, В.И., 1997. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*, вып. 7, с. 177-184.
271. Слободчиков, В.И., 2011. Концептуальные основы антропологии современного образования. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 3, с. 3-7.
272. Смирнов, А.В. и Смирнова, Р.А. 1990. Статистическая обработка анкет, содержащих бальные шкалы. В: С.Т. Никифоровой, ред. *Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. науч. труд*. Кострома: б. и., с. 117–121.
273. Соколова, Э.С. и Павлов, В.П. 1990. *Профессия – пионерский вожатый: профессиограмма и ее применение в работе с кадрами*. Москва: ВКШ.
274. Сорочан, Т.М., Данильєв, А.О., Дьяченко, Б.А. та Рудіна, О.М. 2013. *Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня: [монографія]*. Луганськ: СПД Резніков В.С.
275. Сорочан, Т.М. 2005. *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: [монографія]*. Луганськ: Знання.

276. Сорочан, Т.М. ред., 2017. *Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта: збірник робочих навчальних програм*. Київ: ЦПППО, с. 23-24.

277. Спірін, О.М., Яцишин, А.В., Іванова, С.М., Кільченко, А.В. та Лупаренко Л.А., 2017. Модель інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. [online] вип. 3, т. 59, с. 134-154. Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_59\\_3\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_59_3_15)> [ Дата звернення 10 січня 2018].

278. Стивен Р.Кови. 2013. *Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности*. Перевод з англійського О. Кириченко. Москва: Альпина Паблишер, с. 75-76.

279. Султанова, Л.Ю., 2016. Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, вип. 17, с. 169-174.

280. Суходольский, Г.В. 1976. *Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности*. Луганськ: ЛГУ.

281. Сухомлинский, В.О., 2008. Наша добрая семья (Записки пионервожатого). В: О.В. Сухомлинской, ред. *Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы*. Харьков: Акта, с. 31-33.

282. Сущенко, О.Г. 2010. *Теоретичні й практичні основи моделювання педагогічного процесу: навч.-метод. посібник*. Луганськ: Видавництво "ДЗ ЛНУ ім. Тараса Шевченка".

283. Татур, Ю.Г. 2004. *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, с. 16.

284. Тверезовська, Н.Т. та Сидоренко, В.К. 2013. *Методологія педагогічного дослідження: навчальний посібник*. Київ: "Центр учбової літератури".

285. Трухачева, Т.В. и Кирпичник, А.Г. 2004. *Социокинетика: Лидерство в детском движении: время и ценности*. Москва: Комитет общественных связей г. Москвы.

286. Уемов, А.И. 1971. *Логические основы моделирования*. Москва: Мысль.

287. Уемов, А.И. 1979. *Системный подход и общая теория систем: [монография]*. Москва: Мысль.

288. Уманский, Л.И. 1980. *Психология организаторской деятельности школьников: учебное пособие*. Москва: Просвещение, с. 25-39.

289. Уманский, Л.И. 2001. *Личность. Организаторская деятельность. Коллектив*. Кострома: Изд-во Костромского госуниверситета.
290. Ушаков, Д.Н. 2005. *Толковый словарь современного русского языка*. Москва: Альта-Пресс.
291. Фоміцька, Н.В. 2015. *Методологія системного підходу та наукових досліджень: опорний конспект лекцій*. Харків: Вид-во ХарPI НАДУ "Магістр".
292. Хакен, Г., 2000. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? *Синергетика и психология. Тексты. Социальные процессы*. Москва: "ЯНУС-К", вып. 2.
293. Хасіневич, С.Ю, Сябрук, Т.І., 2014. Модернізація післядипломної педагогічної освіти як умова її розвитку. В: В.В. Олійник, В.О.Гравіт, С.Ю.Хасіневич, ред. *Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій*: зб. наук. праць. Київ: НАПН України, Університет менеджменту освіти.
294. Хейдметс, М. 1983. Субъект, среда и границы между ними. В: Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла, ред. *Психология и архитектура*: тезисы конференции. Лохусалу, ЭССР, 25-27 января 1983. Таллин: ЭООП, с. 25-27.
295. Хуторской, А.В., 2002. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. "Эйдос". [online]. Режим доступа: < <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> > [Дата звернення 14 жовтня 2015].
296. Хуторской, А.В. и Хуторская, Л.Н., 2008. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. В: А.А. Орлова, ред. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*: Межвуз. сб. науч. трудов. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, вып. 1. с. 117-137.
297. Цимбал С.В., 2006. *Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови*: автореф. дис. кандидата психол. наук. Київ: Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького.
298. Чеботарьова, І.О., 2015. Етимологія поняття компетентність в англomовних джерелах. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. нах. Праць Харківського нац. Ун-ту ім. В.М. Карамзіна. Харків: Основа, вип. 38, с. 278-291.
299. Черепанов, В.С. 2006. *Основы педагогической экспертизы*: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, с. 124.
300. Чернілевський, Д.В. ред., 2012. *Методологія наукової діяльності*: навчальний посіб. Вінниця: Нілан.

301. Чечева, Н.А., 2015. Мониторинг уровня сформированности профессиональной компетентности педагога: содержательный аспект. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"*, [online] т. 13, с. 4266–4270. Режим доступа: < <https://e-koncept.ru/2015/85854.htm> > [Дата звернення 14 жовтня 2016].
302. Чошанов, М.А. 1996. *Гибкая технология проблемно – модульного обучения*. Москва: Народ. Образование.
303. Чубарук, О.В., 2015. Професійна компетентність вчителів української мови і літератури як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічний дискурс*, вип. 18. с. 267-272.
304. Чубарук, О.В., 2013. Наукові основи розроблення моделі управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти. *Народна освіта*, [online] №3 (21). Режим доступа: < [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=1755](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1755) > [Дата звернення 16 січня 2015].
305. Шабанова, Ю.О. 2014. *Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. Магістратури*. Донецьк: НГУ.
306. Шадриков, В.Д. 1982. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Наука, с. 31-128.
307. Шадриков, В.Д. ред, 2011. *Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников*. Москва: Логос.
308. Шапран, Ю.П., 2015. Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода. *Педагогика высшей школы*, № 1, с. 56-59.
309. Шинкарук, В.І. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
310. Шишов, С.Е. и Кальней В.А. 2000. *Школа: мониторинг качества образования*: [монография]. Москва: Педагогическое общество России, с. 262.
311. Шквир, О.Л., *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва*: автореф. дис. Кандидата пед. наук. Житомир: ЖДТУ ім. Івана Франка.
312. Шмиголь, І., 2011. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № (1), с. 197-204.
313. Штофф, В. А. 1996. *Моделирование и философия*. Москва: Наука.
314. Щербаков, А. И. ред., 1979. *Краткая профессиограмма учителя математики средней общеобразовательной школы (методические рекомендации)*. Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена.
315. Юрій, М.Ф. 2006. *Людина і світ*. Київ: Дакор.

316. Ягупов, В.В. 2003. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково- методичний журнал*, вип. 1. Київ: МДГУ, с. 28-37.
317. Ягупов, В.В., 2011. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка*,. Вінниця: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, вип. 4, с. 28-35.
318. Ягупов, В.В., 2015. Методологічні засади професійного розвитку особистості фахівця. В: В.Г. Кременя, М.Ф.Дмитриченко, Н.Г. Ничкало, ред. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. пр.* Київ: НТУ, с. 126-136.
319. Якса, Н.В., 2014. Андрагогічна модель навчання. *Андрагогічний вісник*, [online] вип. 5, с. 47-52. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/%D1%8F%D0%BA%D1%81%D0%B0.pdf> [Дата звернення 23 жовтня 2015].
320. Якухно, І.І. 2010. *Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти*. [монографія]. Житомир: Полісся.
321. Яременко, В.В. та Сліпушко, О.М., ред. 2006. *Новий тлумачний словник української мови*. Київ: Аконіт, т. 1. с. 926.
311. Ясвин, В.А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: Смысл.
322. Bateson, G. 1972. The Logical Categories of Learning and Communication, In: *Stepstoan Ecology of Mind. Collected essaysin Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. North vale, NewJersey – London: Jason Aronson Inc., pp. 284–314.
323. Bauer, Karl-Oswald 2005. *Pädagagische Basiskompetenzen. Theorie und Training*. Weinheim: Juventa Verlag, s. 30..
324. Baumert, J. 2011. Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., (Hrsg). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster : Waxmann Verlag, s. 46.
325. Christensen G. Schulbezogene. 2010. W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.). Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schuelern mit Migrationshintergrund. *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. Muenster: Waxmann, s. 31-58
326. Heyse V., Erpenbeck J. Stefan Ortmann (Hrsg.), 2010. Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. *Praxiserprobte Konzepte und Instrumente*. Münster: Waxmann, s. 161.
327. Husak, V.M., 2016. The formation and development of the position " A teacher organizer: Historical and retrospective analysis Introduction. *News of Science and Education*, № 21-3 (47), pp. 66-75.
328. Klaus, W. Vopel, 2000. *Wirksame Workshops 80 Bausteine fur dynamisches Lernen*. Salzhausen: iskopress Verlags GmbH.

329. Klein, A. 1996. *Validity and Reliability for Competency-Based Systems: Reducing Litigation Risks* [online]. Available at: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/088636879602800405>> [Accessed 16 July 2016].
330. *Longman dictionary of contemporary English*, 2003. Director, Della Summers. Set in Nimrod by Letterpart, UK.
331. McClelland, D. C. 1973, Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, p. 1-14
332. Mezirow, J. (Ed.). 2000. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
333. Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-bass, pp. 1–20
334. Sadker M. P., Sadker D.M. 1997. *Teachers, School and society*. New-York: McGraw-Hill Ink., p. 613.
335. Spector, J. M. and Ileana de la Teja. 2001. Competence, Competencies and Certification. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. *Competencies for Online Teaching*. [online] Available at: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf>> [Accessed 8 July 2017].
336. *Tuning Educational Structures in Europe*, [online]. Available at: <[https://media.ehea.info/file/Tuning\\_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary\\_575893.pdf](https://media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf)> [Accessed 3 July 2014].
337. Winch, C. 2000. *Education, work and social capital: towards a new conception of vocational education*. London–New York.
338. Zimpher, N. and Howey, K., 1987. Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 2 (2), p. 101-127.

## ДОДАТКИ

Додаток А  
Таблиця А.1

*Хронологія становлення посади "педагог-організатор"*

Період	Події
1922 р.-  1928 р.	Поява перших вожатих-виробничників у дитячих групах, створених при комсомольських осередках на фабриках, заводах, за місцем проживання. Початок офіційної підготовки піонерських вожатих; організація республіканських, обласних курсів, відкрито позашкільне відділення в Академії комуністичного виховання.
1935 р.	Офіційно введено посаду "піонерський вожатий" до штатного розпису школи.
1966 р.	У СРСР створено систему підготовки вожатих: курси, відділення, шестимісячні школи для підготовки та перепідготовки, здійснюється навчання на базі училищ та інститутів, у педагогічних вузах функціонують історико-педагогічні факультети з підготовки вчителя історії та методиста з піонерської роботи.
1967 р.	Ухвалено "Положення про старшого та загонового піонерського вожатого Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна"; запроваджується обов'язкова його атестація як педагогічного працівника.
1991 р.  1992-1993	Скасовано посаду "старший піонерський вожатий" та введено – "педагог-організатор" (01. 04. 1991). Офіційно затверджено кваліфікаційну характеристику та посадові обов'язки педагога-організатора; введено атестацію з присвоєнням кваліфікацій (спеціаліст, II, I, вища категорії).
2000 р.  2013 р.  2013 р.  2015 р.	Офіційно визначено посаду "педагог-організатор" у класифікаторі професій під кодом КП-2359.2. Затверджено, а пізніше скасовано кваліфікаційну характеристику (Наказ Міністерства № 1183 від 17.10.2014 "Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 1 червня 2013 року № 665"). Затверджено нове положення про атестацію педагогічних кадрів (2013) з визначенням кваліфікаційних категорій для педагога-організатора та постанову про присвоєння педагогічного звання "педагог-організатор-методист" (2015 р.) за результатами атестації, що підтверджує підвищення вимог якості його професійної компетентності.



## КВАЛІФІКАЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(Кваліфікаційна характеристика розроблена відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників (Наказ МОН України № 930 від 06.10.10 року) та Змін до Типового положення про атестацію педагогічних працівників (Наказ МОН України № 1135 від 08.08.2013))

**Кваліфікаційні вимоги:** Педагог-організатор здобув вищу педагогічну освіту незалежно від спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.

Кваліфікація "*спеціаліст*" встановлюється випускникам вищих навчальних закладів після призначенні на посаду та передбачає здатність фахівця забезпечувати організацію позаурочної виховної діяльності учнів навчального закладу відповідно ключових засад педагогіки, психології, дитячої та вікової фізіології; узагальнених, традиційних методів виховання; сучасних досягнень з проблем виховання; інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів; вміння вирішувати педагогічні проблеми на рівні репродуктивної діяльності; встановлювати доцільні партнерські стосунки з учнями, батьками та колегами; дотримання педагогічної етики і моралі.

Відповідно до стажу роботи (не менше 3 років), курсового підвищення кваліфікації та результатів атестації педагог-організатор має право на присвоєння кваліфікаційної категорії "*спеціаліст другої категорії*" відповідно до наступних вимог: постійне вдосконалення професійної діяльності на основі часткового використання інноваційних підходів; володіння та використання сучасних освітніх технологій, методичних прийомів, педагогічних засобів, різноманітних форм позаурочної виховної роботи; знання базових освітніх нормативно-правових актів у галузі освіти, розуміння стратегічної мети освіти, виховання та кореляція її з основними завданнями професійної діяльності, наявність авторитетної позиції серед колег, учнів та батьків; сумлінне виконання посадових обов'язків.

Педагог-організатор "*спеціаліст першої категорії*" відповідає вимогам, встановленим "*спеціаліст другої категорії*" та здійснює професійну діяльність відповідно до основних принципів компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та технологічно-проектувального підходів; враховує індивідуальні та психологічні особливості розвитку учнів, їх здібності та потреби в доборі різноманітних видів виховної діяльності на основі рефлексії; вивчає та впроваджує перспективний педагогічний досвід; сприяє формуванню навичок базових компетентностей в учнів; вміє аргументувати власну позицію та виявляє навички критичного мислення, володіє ораторським мистецтвом; має розвинені лідерські якості та стійку громадянську позицію.

Педагог-організатор "*спеціаліст вищої категорії*" відповідає вимогам, встановленим "*спеціаліст першої категорії*"; володіє стратегіями виховання та організаторської діяльності; інноваційними освітньо-виховними методиками й технологіями, які використовує та поширює у професійному середовищі; має яскраво виражені організаторські здібності та сформовані лідерські навички; вміє продукувати оригінальні, інноваційні ідеї; застосовує нестандартні форми підготовки та проведення форм виховної позаурочної діяльності; активно впроваджує форми та методи організації освітнього процесу, що забезпечують умови для самостійної суспільно-корисної діяльності учнів; вносить пропозиції щодо вдосконалення виховного процесу в навчальному закладі; уміє систематизувати, аналізувати та обробляти інформацію; працює продуктивно; сумлінно ставиться до виконання службових доручень. Його вихованці є переможцями конкурсів, змагань тощо.

За результатами атестації педагогічним працівникам, які досягли високих показників у роботі, присвоюється педагогічне звання "педагог-організатор-методист". Йому характерна науково-методична та науково-дослідницька діяльність, публікація власних методичних розробок, які пройшли апробацію та схвалені науково-методичними установами відділів освіти різного рівня підпорядкування, закладами післядипломної освіти.

**ПРОФЕСІОГРАМА ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА**

<b>Компоненти професіограми</b>	<b>Зміст компонентів</b>
<b>Зміст праці</b>	Організація процесу життєдіяльності учнів в позаурочний час відповідно до концепції виховання закладу освіти
<b>Об'єкт праці</b>	Позаурочний процес, учень, учнівське об'єднання
<b>Предмет праці</b>	Процес життєдіяльності учнів в позаурочний час у контексті освітнього середовища закладу освіти
<b>Мета та результат праці</b>	Створення оптимальних умов для виховання всебічно розвиненої цілісної особистості, патріота, інноватора та включення його у активний процес життєдіяльності
<b>Основні види діяльності</b>	Навчальна, виховна, розвивальна, комунікаційна
<b>Особливості трудового циклу</b>	Офіційно робочий день триває з 9-00 до 18-00. Зважаючи на специфіку цієї посади часто носить не внормований характер. Вихідні дні: субота, неділя, але за виробничою необхідністю можуть бути перенесені на інший час. Відпустка надається відповідно до законодавства в літній період.
<b>Перспективи кар'єрного росту</b>	Заступник директора з виховної роботи закладу загальної середньої освіти, методист з виховної управління освіти різного підпорядкування, методист позашкільного закладу.
<b>Застереження та протипоказання</b>	Професійна непридатність за станом здоров'я; низький рівень професійної активності; відсутність організаторських здібностей, самоконтролю; емоційна нестійкість; аморальність; наявність негативних звичок; флегматичність; безвідповідальність; пасивність; надлишкова помисливість; знижена пізнавальна активність, нерозвинена уява, слабка пам'ять, замкнутість, ригідність мислення (нездатність змінювати способи рішення задач відповідно до мінливих умов середовища).
<b>Умови праці</b>	Умови праці характеризуються високим рівнем фізичної, нервової, емоційної напруженості, різноплановою швидко змінною діяльністю, іноді не за планом частим виконанням не своїх обов'язків, можливістю конфліктних, форс-мажорних обставин та нестандартних ситуацій; великою кількістю соціальних контактів, виступів перед аудиторією, швидкою змінюваністю видів та форм праці, робоче місце розосереджене (розміщене у кількох місцях) у просторі.
<b>Кваліфікаційна характеристика</b>	Вища педагогічна освіта незалежно від спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.
<b>Посадові обов'язки</b>	-Реалізує мету та завдання виховання задекларовані у нормативно-правовій базі; створює оптимальні умови для розвитку та виховання учнів усіх вікових груп; -здійснює педагогічний супровід розвитку учнівського об'єднання, учнівського самоврядування, організацію навчання учнівського активу; -організовує змістовне дозвілля, суспільно-корисну діяльність у навчальний та канікулярний час; -надає допомогу класоводам, вихователям груп продовженого дня в

	<p>організації та проведенні виховної роботи з учнями молодшої ланки; виявляє та створює умови для розвитку здібностей та обдарувань учнів;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- проводить індивідуальну роботу з учнями, які потребують особливої уваги; надає педагогічним працівникам і дитячим колективам організаційну допомогу в підготовці різноманітних форм роботи;</li> <li>-здійснює координацію діяльності усіх суб'єктів виховного простору навчального закладу та співпрацює з іншими освітніми установами; вивчає та впроваджує в навчально-виховний процес нові інноваційні підходи в організації та проведенні позаурочної виховної діяльності;</li> <li>-системно здійснює моніторингові дослідження щодо динаміки розвитку учнівського об'єднання та продуктивності власної діяльності;</li> <li>-постійно удосконалює професійну компетентність;</li> <li>-бере участь у роботі педагогічної ради та методичних комісій (об'єднань); вносить пропозиції до плану роботи закладу та проектує власні плани роботи;</li> <li>-веде необхідну документацію за встановленою формою (в межах компетенції) та забезпечує її зберігання.</li> </ul>
<b>Основні функції трудової діяльності</b>	Управлінська, розвивальна, комунікаційна, координаційна, соціально-адаптаційна, актуалізаційна, соціально-орієнтувальна, соціально-посередницька, дозвіллєва.
<b>Професійно-важливі якості</b>	<p>Морально-етичні цінності, національно-патріотична спрямованість, відповідальність, дисциплінованість, організованість, наполегливість, самовладання, тактовність, педагогічна інтуїція, педагогічний оптимізм, віра в природу дитини, емпатія, любов до професії та науки, стресостійкість, контактність, професійний неспокій, педагогічний такт, альтруїзм, самокритичність, емоційна стійкість, впевненість у собі, самоповага, самодостатність, доброзичливість, спостережливість, толерантність, дружелюбність, ризикованість, компромісність, авантюризм, оптимізм, стійкість до навантажень; <u>здібності</u>: здібність до організаторської роботи, широта організаторських можливостей, музичні, артистичні, лідерські, мажорні, здатність до творчості, здатність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації</p>
<b>Знання</b>	Загальнонаукові, психолого-педагогічні:, суспільно-політичні:, інформаційно-комунікаційні знання
<b>Уміння та навички</b>	<p><i>Гностичні</i> (вміння пізнавального та аналітичного характеру, які дозволяють прогнозувати основні аспекти організації процесу виховання та розвитку колективу й окремих учнів.</p> <p><i>Проектувальні</i> (вміння проектувати власну професійну діяльність; позаурочний виховний процес та його зміст, визначати мету, завдання, форми роботи відповідно до вікових, психологічних особливостей розвитку дитини розвиток дитячого колективу та окремих учнів; розвиток власної професійної компетентності, саморозвиток).</p> <p><i>Конструктивні</i> (вміння створювати реальну модель професійної діяльності, вибудовувати траєкторію розвитку окремої особистості та колективу в цілому; композиційно цікаво добирати зміст позаурочних форм роботи; конструювати власну систему самоосвітньої діяльності в контексті професійного розвитку).</p> <p><i>Комунікативні</i> (уміння встановлювати педагогічно-вмотивовані стосунки з учнівською спільнотою, окремими учнями, батьками, колегами; регулювати взаємини між учнями всередині колективу, а також первинного колективу із загально-шкільним тощо.)</p> <p><i>Організаторські</i> (вміння лідирувати, об'єднувати суб'єктів освітньої діяльності навколо спільної мети, створювати команду та працювати в ній,</p>

	організовувати роботу в непередбачуваних ситуаціях, швидко орієнтуватися у екстремальних умовах та мотивувати інших виконувати поставлені задачі, організовувати групову, індивідуальну, колективну взаємодію. <b>Прикладні</b> уміння: образотворчі, музичні, художньо-літературні, хореографічні, спортивно-туристичні, уміння створювати презентації, відеофільми, веб-ресурси тощо.
--	---

**Категорійний аналіз поняття "компетенція"**

<b>Автор</b>	<b>Визначення поняття "компетенція"</b>	
С. Шишов, В. Кальней	Загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, навилах, які набуті завдяки навчанню	
Є. Зеєр, Е. Симанюк	Інтегративна цілісність знань, умінь та навичок, які забезпечують здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність	
А. Хуторської	Сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності) заданих стосовно до визначеного кола предметів та процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них	
В. Байденко	Здатність до ефективної діяльності в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій.	
Н. Бібік	Соціально закріплений результат, який гарантує "комплекс умінь" та "умілість";	
І. Єрмаков, Д. Пузіков	Здатність і готовність особистості свідомо і творчо визначати і здійснювати свій життєвий шлях у ході самостійного та ефективного вирішення різноманітних життєвих завдань, які постають перед нею на ньому;	
М. Головань	Деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності в певній сфері	
І. Зязюн	Простір соціально-професійного впливу визначений посадою, соціальним статусом, службовими функціями спеціаліста	

## Основні підходи до визначення поняття "компетентність"

№	Категоріальні ознаки	Загальний зміст тлумачення
1.	Здатність та готовність	Підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта) і готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи, як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності ( <i>В. Ягупов, В. Свистун</i> )
		Специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за власні дії ( <i>І. Підласий</i> )
		Загальні здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання та соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності ( <i>Г. Селевко</i> )
2.	Особистісна характеристика	Інтегральна якість людини, яка здатна (готова) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності ( <i>В. Болотов, В. Серіков</i> )
		Обумовлена інтегративна особистісна якість людини, яка розвиваючись в освітньому процесі, стає його результатом ( <i>І. Зимняя</i> )
		Квінтесенція цільових, змістових, смислових, творчих, емоційних, ціннісних характеристик особистості ( <i>А. Хуторської</i> )
		Інтегральна якість людини, яка здатна (готова) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності ( <i>Ю. Татур</i> )
		Екзистенціальна властивість особистості, що "існує в різних формах як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), як деякий підсумок захоплення індивіда, форма вияву здібностей тощо" ( <i>І. Зязюн</i> )
3.	Системне (гармонійне) поєднання знань, умінь, навичок, досвіду	Спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуває особа в процесі навчання ( <i>О. Пометун</i> )
		Поєднання відповідних знань, умінь, здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про будь-яку сферу й ефективно діяти в ній ( <i>З. Рябова</i> )
		Гармонійне поєднання знань, умінь, навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення до рефлексії, що виражають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань ( <i>О. Антонова та Л. Маслак</i> )
4.	Результат набуття компетенцій (комплекс компетенцій)	"Оволодіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до неї та предмету діяльності" ( <i>А. Хуторской</i> )
		Володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності й включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності ( <i>М. Головань</i> )
		Освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті ( <i>Н. Бібік, С. Вітвицька</i> )

## Аналіз базового поняття "професійна компетентність"

№	Зміст поняття	Основні ознаки	Джерело
1	Здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, в засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень та приписів, які накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, в якій він здійснюється	Здатність, засіб формування особистості учня	Кузьмина, Н.В. 1989. <i>Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения</i> . Москва: Высшая школа. с. 89-90
2	Складне утворення, що включає комплекс знань, умінь, якостей та властивостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу	Складне утворення знань, умінь, якостей та властивостей особистості,	Адольф, В.А. 1998. <i>Профессиональная компетентность современного учителя</i> : [монография] Красноярск: Красноярский гос. ун-т, с. 118
3	Праця вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, досягаються високі результати у навченості і вихованості школярів; компетентність вчителя визначається також співвідношенням в його реальній праці тим, які професійні знання та уміння, з однієї сторони, і професійні позиції, психологічні якості	Співвідношення праці з професійними знаннями та уміннями, професійними позиціями, психологічними якостями	Маркова, А.К. 1993. <i>Психология труда учителя</i> : Кн. для учителя. Москва: Просвещение, с. 7.
4	Гармонійне поєднання знань предмета, методики та дидактики викладання, умінь та навичок, культури педагогічного спілкування, прийомів та засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.	Поєднання знань, умінь, навичок, способів, прийомів саморозвитку	Митина, Л. М. 2014. <i>Психология личностно-профессионального развития субъектов образования</i> : [монография] СПб: Нестор-Истории., с. 40

5	Рівень, ступінь, якісний і результативний показник сформованості професійних знань, навичок, володіння предметом і уміння їх реалізації в діяльності	Показник сформованості знань, умінь і навичок.	Гершунский, Б. С. 1998. <i>Философия образования: пособие для студентов</i> . Москва: Московский психолого-социальный институт.
6	Прояв на практиці прагнення та здатності (готовності) реалізувати власний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість та власну відповідальність за досягнуті результати, необхідність її постійного вдосконалення	Властивість, прагнення, здатність потенціал, діяльність	Татур, Ю. Г. 2004. <i>Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования</i> . Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, с. 9
7	Сукупність професійних знань, умінь, досвіду, відображена в теоретико-практичній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності	Знання, уміння, досвід, підготовленість до реалізації, функціональна грамотність	Зеер, Э. Ф. и Сыманюк, Э. Э., 2005. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. <i>Высшее образование в России</i> , № 4, с. 23-30.
8	Інтегральна характеристика, яка визначає здатність, уміння вирішувати професійні проблеми та типові задачі, які виникають у реальній професійно-педагогічній діяльності завдяки застосуванню знань, життєвого та педагогічного досвіду, цінностей, нахилів	Знання, уміння, досвід, здатність, цінності, ставлення	Козырев, В. А., Радионова, Н. Ф. и Тряпицина, А. П. ред., 2005. <i>Компетентностный подход в педагогическом образовании</i> . [монографія]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.
9	Сукупність знань й умінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання задач; комбінація особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; єдність теоретичної і	Знання, уміння, навички, особистісні якості, готовність, здатність	Введенский, В. Н., 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога. <i>Педагогика</i> , № 10, с. 51-55.



	практичної готовності до праці		
10	Інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості	Інтегральна характеристика, знання, умінь, досвід, соціально-моральна позиція	Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Мищенко, А. И. и Шиянов, Е. Н. 2000. <i>Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений</i> . М.: Школа-Пресс., с. 98.
11	Багатофакторне явище, що включає в себе систему знань, умінь педагога, його ціннісні орієнтації, інтегративні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе та власної діяльності, до суміжних областей знань), через перевірку усього перерахованого на звичному для педагога рівні практичної методології, через звичні для нього види діяльності	Багатофакторне явище, знання, вміння, ціннісні орієнтації, ставлення культура	Браже Т. Г, 1989. Развитие творческого потенциала учителя. <i>Советская педагогика</i> , № 8, с. 89–94.
12	Інтегральна особистісна характеристика, яка відображає готовність і здатність людини виконувати професійні функції у відповідності з прийнятими у суспільстві на даний момент нормативами і стандартами.	Інтегральна характеристика особистості, готовність, здатність,	Колесникова, И. А. 2003. <i>Основы андрагогики : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений</i> . Москва : Издательский центр "Академия".
13	Головний когнітивний елемент підсистеми професіоналізму особистості і діяльності, сфера професійного здійснення кола вирішуваних питань, постійно зростаюча система знань, які дозволяють виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, включаючи професійні позиції та акмеологічні варіанти.	Когнітивний компонент підсистеми професіоналізму, показник продуктивності професійної діяльності	Деркач, А. и Зазыкин, В. 2003. <i>Акмеология: Учебное пособие</i> . СПб.: Питер.
14	Інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь,	Інтегративне особистісне утворення, знань,	Гриньова, В. М. ред., 2000. <i>Педагогична майстерність учителя</i> .

	навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності	умінь, навичок, досвіду. готовність, здатність, ціннісні ставлення до професії	Навчальний посібник для студентів, викладачів, учителів. Харків: Шуст А. І.
15	Сукупність загальнопедагогічних, загальнокультурних та комунікативних умінь та інтегративних якостей особистості фахівця, спроможного аксіологічно, педагогічно, психологічно, методично та управлінськи доцільно організовувати свою професійну діяльність, спрямовану не лише на виховання та навчання, але і на власний саморозвиток	Сукупність знань та інтегративних якостей особистості, саморозвиток	Войцехівський М. Ф., 2013. <i>Організаційно-педагогічні умови управління розвитком професійної компетентності методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти</i> : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Університет менеджменту освіти.
16	Складне інтегральне інтелектуальне, професійне і особистісне утворення, який формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності.	Інтегральне утворення сукупності знань, умінь, індивідуально-психологічних якостей	Ягупов, В. В. та Свистун, В. І., 2007. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Т. 71. <i>Наукові записки Національного університету "Києво-Могилянська академія". Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота</i> . Київ: Видавничий дім "КМ Академія", с. 3-8.
17	Здатність особи успішно виконувати визначені види діяльності, завдяки синтезу	Здатність, синтез якостей спеціаліста,	Чошанов, М. А. 1996. <i>Гибкая технология проблемно-модульного обучения</i> . Москва:

	якостей спеціаліста – мобільності знань, гнучкості методу, критичності мислення	мобільність знань, критичність мислення	Народ. образование, с. 7.
18	Міра кваліфікації працівника, що визначає його здатність якісно та безпомилково виконувати власні функції як у звичних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове та швидко адаптуватися до змінних умов	Міра кваліфікації, здатність	Веснин, В. Р. 2001. <i>Практический менеджмент персонала</i> : Пособие по кадровой работе. Москва:– Юристъ, с. 59.
19	Готовність та здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог справи, методично організовано та самостійно вирішувати задачі та проблеми, а також самооцінювати результати власної діяльності. Це пов'язані з предметом навички – відповідні технічні прийоми, притаманні різним предметним областям	Готовність, здатність, самостійність	Байденко, В. И. 2005. <i>Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы)</i> : методическое пособие. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, с. 114 .
20	Інтегративні характеристики ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця	Інтегративні характеристики знань, умінь, досвіду, особистісних якостей, моральна позиція	Кремень, В. Г. 2008. <i>Енциклопедія освіти</i> . Київ: Юрінком Інтер, с. 722
21	Результат набуття людиною компетенцій, які дають їй змогу якісно виконувати трудові функції, успішно засвоювати знання, взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності, набувати соціальної самостійності. Набуття компетенцій, трудові функції, засвоєння знань, взаємодія, адаптація, соціальна самостійність	Результат набуття компетенцій, трудові функції, засвоєння знань, взаємодія, адаптація, соціальна самостійність	Авшенюк, Н. М., Десятов, Т. М., та ін.. 2014. <i>Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика</i> : [монографія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, с.65.

22	Специфічна здатність особистості до продуктивної діяльності у конкретній предметній галузі, яка включає вузько спеціалізовані знання, уміння і навички, досвід їх використання у реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій.	Здатність, діяльність, ЗУН, досвід, ставлення	Вітвицька, С. С., 2016. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрантів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. В: О. А. Дубасенюк, ред. <i>Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія</i> . Житомир: видавництво Рута, с. 192-222.
23	Складова професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, тобто інтегрований показник діяльнісної та індивідуально-особистісної сфери педагога, для якого важливо в умовах післядипломної освіти не стільки оволодіти системою професійно-особистісних знань, умінь і навичок, скільки вміти майстерно мобілізувати їх у певній ситуації для творчо-продуктивного розв'язання завдань на рівні професійних стандартів.	Складова професіоналізму діяльності та професіоналізм особистості, інтегрований показник мобільної майстерності, професійного стандарту	Сидоренко, В. В., 2017. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. В: <i>Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці: збірник матеріалів III регіональної науково-практичної конференції</i> . Вінниця: Вінницька міська друкарня, с. 8-17.
24	Наявність певного рівня сформованих знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, а також внутрішнього світу особи, її потреб, ціннісних орієнтацій, уявлення про людей, саму себе, результати власної діяльності	результат діяльності сформованість знань умінь, професійно важливих якостей ціннісних орієнтацій	Павлютенков, Є. М., 2003. Професійна компетентність директора школи. <i>Управління школою</i> , № 7, с. 2-4
25	Процесуально-важливі якості пов'язані з властивостями інтегральної індивідуальності педагога; здатність педагога перетворювати спеціальність на засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень, розпоряджень, вимог, у полі яких вона розвивається; праця вчителя, у якій на	Процесуально-важливі якості, інтегральна індивідуальність педагога, здатність досягати результатів, оцінна категорія	Зязюн, І. А., 2012. Компетентний педагог завжди й повсюдно-учитель психолог, культуролог, вчений. <i>Сучасні заклади освіти-2012: міжнар. виставка</i> , Київ, Україна, 1-3 березня, 2012: офіц. каталог виставки. Київ: б.в., с. 23-24

	достатньо високому рівні здійснюється педагогічна дія, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, досягаються високі результати в учінні та вихованні школярів; знання і досвід, що уможливають професійне, грамотне вирішення питань учіння й виховання;		
26	Здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду.	Здатність вирішувати професійні задачі, знання, уміння, досвід.	Зязюн, І. А., 2005. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. <i>Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка</i> , № 25, с. 13-18.
27	Сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.	Сукупність знань, умінь.	Ничкало, Н. Г. ред., 2000. <i>Професійна освіта: словник</i> . Київ: Вища школа, с. 149.
28	Інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації.	знання, уміння, особистісні якості, досвід.	Карпова, Л. Г., 2004. <i>Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи</i> : автореф. дис. кандидата. пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

## Аналіз змістової структури педагогічної компетентності у наукових джерелах

№	Структурні компоненти педагогічної компетентності	Авторські джерела
1	Знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність	<i>Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України</i> : постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. [online] № 134 Режим доступу: <a href="http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF">http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF</a>
2	Технічна (уміння необхідні для викладання і виконання інших професійних обов'язків); клінічна (практична) (вміння раціонально використовувати доцільні педагогічні принципи для вирішення проблем навчально-виховного процесу); особистісна (ідентифікація і розвиток індивідуальних позитивних якостей особистості); критична (прийнятті критичних зауважень ззовні, критичне ставлення до власної професійної діяльності і подальшого розвитку).	Zimpher, N. and Howey, K. 1987. Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence. <i>Journal of Curriculum and Supervision</i> , Vol. 2 (2), p. 101-127.
3	Знання предмета, міждисциплінарні знання, дидактичні навички; спеціально-педагогічні компетентності (досвід професійної діяльності та поведінковий репертуар учителя (педагог-порадник, педагог-керівник, педагог-експерт тощо); базові педагогічні компетентності (діагностичні вміння, пізнавальні здібності; (постійна інтелектуальна активність), компетентності в плануванні та інтеракції)	Bauer Karl-Oswald. 2005. <i>Padagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training</i> . Weinheim: Juventa Verlag, s. 30.
4	Особистісна компетентність (самооцінка, саморефлексія, позитивні установки, моральні принципи, мотивація, переконання, готовність до саморозвитку, до ризику, орієнтація на успіх, позитивні очікування,	Heyse V., Erpenbeck J., Stefan Ortmann (Hrsg.), 2010. <i>Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente</i> . Münster: Waxmann, s. 161.

	<p>відкритість, гнучкість, емоційність, чуйність, креативність);</p> <p>фахова (предметна) компетентність (знання загальнонаукові, суспільних наук, інноваційних технологій, ІКТ, мовні; здібності (організаційні, професійні, підприємницькі);</p> <p>методична компетентність (аналітичне мислення, здібності до структурування, здатність бачити кореляцію, взаємодію та сенс подальшого розвитку наукового знання, готовність до реалізації креативних, інноваційних ідей);</p> <p>соціально-комунікативна компетентність (здатність працювати в команді, співпереживання, готовність до об'єднання, комунікативні здібності, вміння вирішувати конфлікти, готовність до порозуміння);</p> <p>діяльнісна компетентність (готовність до прийняття рішення, відповідальність за результати діяльності, волюві здібності, енергійність, гнучкість, мобільність, ініціативність, оптимізм).</p>	
5	<p>-професійні знання;</p> <p>- усвідомлення й переконання;</p> <p>- мотиваційні орієнтації;</p> <p>-навички саморегуляції</p>	<p>Christensen G. Schulbezogene. 2010. W. Bos, E. Klieme &amp; O. Köller (Hrsg.), Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schuelern mit Migrationshintergrund. <i>Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung</i>. – Muenster: Waxmann, s. 31-58</p>
6	<p>Спеціальна та професійна компетентність у сфері викладання;</p> <p>методична компетентність у межах способів формування знань, умінь, навичок в учнів;</p> <p>соціально-педагогічна компетентність в межах процесів спілкування;</p> <p>диференційовано-психологічна компетентність в межах мотивів здібностей, направлених на учнів;</p> <p>аутопсихологічна компетентність в межах досягнень і недоліків власної діяльності і особистості</p>	<p>Кузьмина, Н. В. 1989. <i>Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения</i>. Москва: Высшая школа, с. 90.</p>
7	<p>Професійні (об'єктивно необхідні) психолого-педагогічні знання;</p>	<p>Маркова, А. К. 1996. <i>Психология профессионализма</i>. Москва: Международный</p>

	професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя, необхідні для його професії; специфічні особистісні якості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями; спеціальна, соціальна, особистісна, індивідуальна.	гуманитарный фонд "Знание".
8	мотиваційний; когнітивний; поведінковий; ціннісно-смысловий аспекти; емоційно-вольова регуляція	Зимняя И. А. 2007. <i>Педагогическая психология</i> . М.: Логос.
9	Мотиваційний, цільовий, змістовно-операційний	Адольф, В. А. 1998. <i>Профессиональная компетентность современного учителя</i> : [монография]. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, с. 118.
10	Когнітивний, операційно-технологічний особистісний	Краевский В. В. и Хуторской А. В. 2003. Предметное и общественное в образовательных стандартах. <i>Педагогика</i> . № 3. с. 44-53.
11	Ключові: інтелектуально-педагогічна, соціально-комунікативна та регулятивна; операціональні: прогностична, проектно-технологічна, предметно-методична, організаторська, імпровізаційна та експертна	Введенский, В. Н., 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога. <i>Педагогика</i> , № 10, с. 51-55
12	Соціально-правову (знання та уміння в межах взаємодії з суспільними інститутами та людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування та поведінки); спеціальну компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі та оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нових знань та умінь за спеціальністю); персональну компетентність (здатність до постійного професійного зросту та підвищенню кваліфікації, а також реалізації себе у професійній праці); аутокомпетентність (адекватне уявлення	Зеєр, Э. Ф. 2013. <i>Психология профессионального образования</i> : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва: Издательский центр "Академия".



	про свої соціально-професійні характеристики та володіння технологіями подолання професійних деструкцій	
13	Когнітивна, мотиваційно-ціннісна, операціонально-діяльнісна, соціально-психологічна	Татур, Ю. Г. 2004. <i>Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования</i> . Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, с. 16.
14	Розділяє педагогічну компетентність на три підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички та індивідуальні способи здійснення педагогічної діяльності); комунікативну (знання, уміння, навички і способи творчого здійснення педагогічного спілкування), особистісну (потреба у самореалізації та саморозвитку)	Митина, Л. М. 2014. <i>Психология личностно-профессионального развития субъектов образования</i> : [монография] СПб: Нестор-Историч.
15	Професійну компетентність розкрито через чотири групи умінь: -уміння "переводити" зміст об'єктивного процесу виховання у конкретні задачі; -уміння конструювати та приводити у рух логічно завершену педагогічну систему; -уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію; уміння обліковувати та оцінювати результати педагогічної діяльності	Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Мищенко, А. И. и Шиянов, Е. Н. 2000. <i>Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений</i> . Москва: Школа-Пресс.
16	Мотиваційно-вольовий (мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії; інтерес до професійної діяльності; функціональний (проявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, необхідних для проектування і реалізації тієї чи іншої педагогічної технології; комунікативний (вміння чітко викладати думки, переконувати,	Дружиллов С. А., 2005. <i>Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход. Сибирь. Философия. Образование: научно публицистический альманах СО РАО, Вып. 8. ИПК: Новокузнецк, с. 26-44.</i>

	аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями інших, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати й підтримувати діалог. Рефлексивний (уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень)	
17	Гностичний або когнітивний компонент; регулятивний (застосування набутих професійних знань для вирішення професійних задач); рефлексивно-статусний, що дає право за рахунок визнання авторитетності діяти саме так; нормативний (коло повноважень, сфера професійного розуміння); комунікативний	Деркач А. А. и Зазыкин В. Г. 2003. Акмеология. СПб.: Питер.
18	Теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності.	Дубасенюк, О. А., 2010. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. В: О. С. Березюк, Л. О. Глазунова, ред. <i>Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства</i> : збірник наук. праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка с. 10-16.
20	Мотиваційний когнітивний ; операційний особистісний	Луговий., В. І. 2010. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі. <i>Проблеми освіти</i> : наук. метод. зб., Вип. 63. Ч. 1 Київ: б. в.
21	Три сфери: операційно-технологічна (знання, уміння і навички педагога, професійно важливі якості); мотиваційна (духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності); рефлексивна (відтворює уявлення педагога про себе, власні якості й результати діяльності, самооцінка, яка	Павлютенков Е. М. и Крыжко В. В., 1994. Рабочая книга руководителя школы. Ч.3: <i>Методическая работа в школе: организация и управление</i> . Запорожье: б. в., с. 15 .

	формує навички самоаналізу власної діяльності)	
22	Потребово-мотиваційний, операційно-технологічний, рефлексивно-оцінний	Антонова, О. Є. та Маслак, Л. П. 2011. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. В: О. А. Дубасенюк, ред. <i>Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід</i> : монографія. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка. с. 81-109.
23	Особистісна (етичні та соціальні позиції й установки, риси особистості спеціаліста); когнітивна (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань); операціонально-технологічна (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання визначеного предмета)	Авшенюк, Н. М., Десятов, Т. М., Дяченко, Л. М., Постригач, Н. О., Пуховська, Л. П. та Сулима, О. В. 2014. <i>Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика</i> : [монографія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, с. 144.
24	Мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управління); когнітивний (сукупність знань, необхідних для управління); операційний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань); особистісний (сукупність важливих для управління особистісних якостей); рефлексивний (сукупність здібностей передбачати, оцінювати, "пригальмовувати" власну діяльність, обирати стратегію управління)	Гришина, И.В. 1998. <i>Реализация личностно-ориентированного подхода в повышении квалификации руководителей школы</i> . СПб.: СПб ГУПМ.
25	Інтелектуальний, психологічний, управлінський, мотиваційний, комунікаційний, проєктувальний, дидактичний та методичний	Радченко, А. Є., 2005. Моніторинг педагогічної компетентності вчителя. <i>Управління школою</i> . № 35-36, с. 24-58.
26	Соціальний, мотиваційно-ціннісний, теоретико-методологічний, технологічний, інформаційно-комунікативний, рефлексивно-регулятивний	Коновальчук І. І., 2011. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. В: О. А. Дубасенюк, ред. <i>Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід</i> : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с.

		110-130.
27	спеціальна складова (високий рівень професійної діяльності, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісно-індивідуальна складова (особистісне самовираження та саморозвиток засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальна складова (самореалізація та розвиток індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень)	Іванова С. В., 2008. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. <i>Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка</i> , Вип. 42., с. 108
28	Когнітивний (система педагогічних і професійних знань); операційно-технологічний (володіння методами, технологіями, засобами педагогічної взаємодії); особистісний (соціальні естетичні позиції, ідеали, риси особистості вчителя))	Войцехівський М. Ф., 2015. Розвиток професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, [online]. Режим доступу: <a href="http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/">http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/</a> . [Дата звернення: 10 січня 2016].
29	Професійна компетентність має зовнішній (особистісні, соціальні, когнітивно-діяльнісні) та внутрішній (мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий, процесуально-результативний)	Чубарук, О. В., 2015. Професійна компетентність вчителів української мови і літератури як психолого-педагогічна проблема. <i>Педагогічний дискурс</i> , Вип. 18. с. 267-272.
30	Потребнісно-мотиваційна (мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, настанови, потреби); операційно-технологічна (знання, уміння, навички, загальні здібності, професійно-важливі якості); рефлексивно-оцінна (самосвідомість, самооцінка) .	Цимбал С. В., 2006. <i>Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови</i> : автореф. дис. кандидата психол. наук. Київ: Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького.
31	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-творчий	Глузман, Н. А. 2010. <i>Математична компетентність майбутніх учителів</i>

		<i>початкових класів: [монографія]. К.: Вища школа-XXI.</i>
32	Мотиваційно-ціннісна (вольова) визначається сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, особистості; функціональна (предметно-практична) характеризується сукупністю професійних знань, умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, проєктивних, конструктивних, управлінських) та якостей, що зумовлює ефективність реалізації відповідних професійних функцій; саморегулятивно-вольова (рефлексивна) характеризується сформованістю навичок професійного самоаналізу, саморегуляції	Карпова, Л. Г., 2004. <i>Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи:</i> автореф. дис. кандидата. пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, с.6-7.
33	Мотиваційна (готовність і ціннісно-сміслові ставлення відносяться до аспектів мотивації, принаймні в тому контексті, який розглядається нами); когнітивна(знання змістовного і практичного спрямування); діяльнісна, оскільки він має включати не тільки комунікативно-поведінкові, але й операційно-діяльнісні аспекти; регуляційна компонента має характеризуватися не тільки через емоційно-вольову регуляцію, але і через повний перелік феноменів саморегуляції, проявів компетентності мимовільного, довільного та після довільного рівнів	Хомуленко, Т. Б. та Поденко, А. В. 2015. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності. <i>Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди</i> , Вип. 50, с. 306-322.
34	Професійно-змістовий, професійно-діяльнісний, професійно-особистісний	Муравьова Л. А., 2008. Сущность понятия профессиональная компетентность педагога-организатора детского движения. <i>Педагогическое образование и наука</i> , № 6. с. 17-20.
35	Ціннісно-мотиваційна, загальнопрофесійна, фахова, праксеологічна або операційно-діяльнісна, професійно-важливі якості і ставлення, функціональна, суб'єктна (аутопсихологічна)	Ягупов, В. В., 2011. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. <i>Креативна педагогіка</i> , Вип. 4. Вінниця: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, с. 28-35.

36	Мотиваційний, спеціально-предметний, психолого-педагогічний, методичний або дидактичний, особистісний, комунікативний, організаційно-управлінський, експериментально-дослідницький, рефлексивний	Шмиголь, І., 2011. Сутність та структура професійної компетентності педагога. <i>Проблеми підготовки сучасного вчителя</i> . № 4 (1), с. 197-204.
37	Когнітивно-технологічний, соціальний, полікультурний, аутопсихологічний та персональний	Баркассі, В. В., 2004. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, с. 8-9
38	Мотиваційно-вольовий, функціональний, інформаційний, комунікативний, рефлексивний	Скібіна, О. В., 2012. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. <i>Духовність особистості: методологія, теорія і практика</i> : зб. наук. праць, Вип. 1. Сєверодонецьк: б. в., с. 150-156.

**Рівні сформованості професійної компетентності педагога-організатора**

<i>середній</i>	<i>достатній</i>	<i>високий</i>
<b>Мотиваційно-ціннісний:</b> зовнішні та внутрішні мотиви		
Позитивне ставлення до дітей та професійної діяльності, достатня професійна готовність, потреба у підвищенні кваліфікації відповідно до планової атестації	Наявність позитивної професійної спрямованості, виявлення любові до дітей, достатня професійна готовність, усвідомлення та часткова потреба у розвитку власної професійної компетентності.	Потреба у постійному самовдосконаленні та та нарощуванні системи знань, удосконаленні професійної компетентності, задоволення результатами праці, спрямованість на вироблення індивідуального професійного стилю
<b>Когнітивний:</b> система загально-професійних та спеціальних знань		
Володіє системою необхідних та достатніх загально-професійних та спеціальних знань з філософії освіти, педагогіки, вікової психології, фізіології, соціології, методики виховної роботи, ІК-технологій тощо.; знає основні нормативно-правові документи з питань освіти та виховання; розуміє стратегічні цілі виховання, корелює їх з метою, завданнями власної діяльності. Професійний рівень підвищує відповідно до ситуативних потреб та атестації.	Знає та усвідомлює завдання власної професійної діяльності; досконало володіє системою загально-професійних спеціальних і теоретичних знань; удосконалює їх діапазон у процесі підвищення кваліфікації та методичних заходів у між курсовий період; знає методику діяльності педагога-організатора; теорію та методику організації діяльності учнівського колективу, учнівського самоврядування; володіє достатнім набором засобів професійної діяльності, має достатню обізнаність у сфері культури, політики, економіки, релігії та уміє вбудовує їх практику діяльності.	Володіє розгалуженою системою сучасних теоретичних та компетентнісних знань у різних сферах соціальної, фахової діяльності, професійно-обистісного розвитку, розширює їх діапазон у контексті цілеспрямованої самоосвітньої роботи та на основі власного досвіду системно інтегрує нові знання у практику діяльності. Знає та використовує сучасні досягнення науки та практики в організації позаурочного процесу виховання учнів, розвитку учнівського колективу, учнівського самоврядування.
<b>Операційно-процесуальний:</b> комплексна система гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь цілеспрямованих на продуктивну організацію власної діяльності та особистісно-професійне самовдосконалення; організацію процесу позаурочної виховної діяльності учнів у позаурочний час.		
Уміє працювати з новою інформацією та використовує її частково; фрагментарно вивчає та аналізує окремі аспекти результатів власної	Вивчає та аналізує результати діяльності учнів, учнівського об'єднання, учнівського самоврядування, власної діяльності; проєктує	Здійснює організацію позаурочного процесу виховання на основі нормативно-правової бази, теорії, практики виховання, інноваційних

діяльності та форм роботи з учнями; визначає мету, завдання професійної діяльності відповідно до планів виховної роботи школи; добирає форми роботи відповідно до вікових особливостей; уміє вирішувати окремі педагогічні завдання; конструє власну діяльність та діяльність учнів, учнівського колективу відповідно до традицій навчального закладу; взаємодіє з суб'єктами освітнього простору фрагментарно та частково встановлює доцільні необхідні зв'язки.	здійснення позаурочного процесу виховання відповідно до змін в галузі освіти; уміє передбачати перспективи професійної діяльності, розвитку учнівської спільноти, учнівського самоврядування, окремих учнів; обирає та конструє продуктивні форми і засоби виховання; частково власну діяльність, враховуючи інноваційні підходи та передовий досвід у відповідній галузі; регулярно встановлює педагогічно доцільні взаємозв'язки з усіма суб'єктами виховного простору навчального закладу; сприяє налагодженню взаємостосунків між учнями та первинними колективами.	підходів; автономно проектує, конструє та удосконалює практичну діяльність відповідно до визначених завдань виховання; постійно добирає зміст проведення форм виховної роботи на основі системного моніторингу розвитку учнів, учнівського колективу. Використовує колектив як засіб саморозвитку особистості окремого учня, його ключових компетентностей; здійснює тьюторський супровід учнівського самоврядування; уміє делегувати повноваження, забезпечує автономну діяльність учнів, встановлює доцільно вмотивовані контакти з усіма суб'єктами виховання, забезпечує оптимальний стиль спілкування у різних ситуаціях. Цілеспрямовано працює над підвищенням професійної компетентності, має власні методичні розробки.
<b>Професійно-особистісний</b>		
Виявляє достатній рівень морально-етичних якостей, загальної культури, демонструє стійку громадянську позицію, має потребу в підвищенні кваліфікації відповідно до атестації	Достатня потреба у розвитку професійної компетентності, активна життєва, виявляє адаптивність до змін, достатній рівень мобільності, організаторських здібностей, емпатійності	Потреба в самореалізації, виробленні власної організаторської технології, здійсненні педагогічної місії, мобільність, творчість, самоорганізованість, саморефлексія



## Категоріальний аналіз поняття "середовище"

№	Загальний зміст тлумачення	Категоріальні ознаки поняття "середовище"
1	Сукупність умов, обставин, що оточують індивіда, які розуміються як щось неоднозначне та передбачуване наперед. Середовище починається там, де відбувається зустріч суб'єктів освітнього процесу, після чого вони розпочинають спільне проектування та побудову предмета та ресурсів своєї діяльності, де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти починають вибудовуватися визначені зв'язки та стосунки. Це свідчить про відносність, опосередкованість, незаданість середовища та вказує на його динамічність, відкритість як сукупність умов, обставин, оточуючої дійсності (В. Слободчиков)	Сукупність умов та обставин, принципи спільної взаємодії суб'єктів, відносність, опосередкованість, не заданість, динамічність, відкритість.
2	Сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості (Ю. Кулюткин, С. Тарасов)	Сукупність соціальних, культурних та спеціально організованих психолого-педагогічних умов
3	Система впливів та умов формування особистості за заданим зразком (соціально обумовлений), а також можливостей для її розвитку, які обумовлені соціальним та просторово-предметним оточенням. Комплекс можливостей для саморозвитку усіх суб'єктів освітнього процесу. (В. Ясвин )	Система впливів та умов формування особистості, обумовлені соціальним оточенням; комплекс можливостей.
4	Сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних факторів вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку. (В. Новиков)	Сукупність факторів
5	Форма співробітництва (комунікативної взаємодії), яка створює особливі види спільності між учнями і педагогами, між самими учнями, що забезпечує передачу учням необхідної для функціонування в даній спільноті норм життєдіяльності, включаючи засоби, знання, уміння, навички навчальної та комунікативної діяльності. Поліструктурна система прямих і опосередкованих навчально-виховних впливів, які реалізують педагогічні установки	Комунікативна взаємодія, поліструктурна система прямих та опосередкованих навчально-виховних впливів

	вчителів, що характеризують цілі, задачі, методи, засоби і форми освітнього процесу в конкретному закладі. (В. Рубцов)	
6	Система педагогічних та психологічних умов та впливів, які створюють можливість для розкриття прихованих здібностей та удосконалення та розвитку уже набутих особистістю, відповідно до задатків та здібностей та вимог вікової соціалізації та просторово-предметного оточення. (В. Панов)	Умови та впливів, що створюють можливості для розвитку особистості, просторово-предметне оточення.
7	Освітнє середовище – простір соціальних комунікацій, які залучають суб'єкта освіти в процеси освоєння, споживання, обміну та поширення культурних цінностей і актуалізуються його поведінкою (Т. Менг)	Простір соціальних комунікацій
8	Розвивальне середовище – це середовище, де кожен реалізує себе залежно від власних можливостей, а створені умови дозволяють вибудовувати стратегію саморозвитку. (Н. Бордовська)	Умови
9	Комплекс умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції та відповідає певному рівню вищої освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу (М. Братко).	Комплекс умов, можливостей
10	"Освітнє середовище – суттєвий оточуючий систему освіти простір, частина глобального освітнього простору яка не включає систему освіти, проте включає інші системи глобального освітнього простору, з якими система освіти суттєво взаємопов'язана. Іншими словами, освітнє середовище – множина об'єктів і взаємозв'язків між ними (з їх суттєвими властивостями), що не входять до системи освіти, зміна властивостей яких може змінювати стан системи освіти або властивості яких самі можуть змінюватись під впливом системи освіти". (В. Кремень, В. Биков)	Оточуючий простір, частина глобального освітнього простору, множина суб'єктів та взаємозв'язків між ними

## Аналіз компонентної структури середовища

№	Зміст структури поняття "середовище"	Джерело
1	<p><i>Змістовий компонент</i> (актуальність змісту освіти для розвитку особистості та професійної діяльності, включення актуальних проблем, інтегративний підхід до змісту освіти, відкритість змісту освіти до змін); <i>методичний компонент</i> (варіативність програм підвищення кваліфікації, можливості вибору освітнього маршруту в межах одного навчального закладу, різноманітність методичних засобів навчання, акцент на діалогічному спілкуванні, використання низки різних засобів засвоєння інформації для різних фахівців); <i>комунікативний компонент</i> (взаєморозуміння та взаємозадоволеність взаємодією усіх учасників, переважно позитивна їх налаштованість, участь усіх суб'єктів в конструюванні та оптимізації освітнього процесу).</p>	<p>Кулюткин, Ю. А. и Тарасов, С. М., 2001. Образовательная – среда и развитие личности. <i>Новые знания</i>, № 1, с. 6-7.</p>
2	<p>Просторово-предметний інформаційно-технологічний соціально-комунікативний компоненти.</p>	<p>Бордовская, Н. В., 2013. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды. <i>Человек и образование</i>, № 2 (35), с. 4–11.</p>
3	<p>Особистісний, аксіологічно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний.</p>	<p>Братко, М. В., 2014. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. <i>Педагогічна освіта: теорія і практика</i>, № 22, с. 15-21.</p>
4	<p>Ціннісно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний</p>	<p>Новиков, В. Н., 2012. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. <i>"Психологическая наука и образование"</i>, [online] № 1. Режим доступа: <a href="http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml">http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml</a> &gt; [Дата звернення 14 червня 2016].</p>

5	Соціальний (взаємодія суб'єктів), психодидактичний (методи навчання обумовлені метою освітнього процесу, що забезпечують розвивальні можливості середовища), просторово-предметний (приміщення, оточення)	Ясвин, В. А. 2001. <i>Образовательная среда: от моделирования к проектированию</i> . Москва: Смысл, с. 14.
---	---	--

## Програма експериментальної роботи

Назва етапу експериментальної роботи	Зміст експериментальної роботи	Методи дослідження	Описано в параграфі дисертації
Теоретико-пошуковий етап	Вивчити стан проблеми розвитку професійної компетентності в умовах післядипломної освіти в науково-методичних джерелах. Визначити мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження. Розробити концептуальні положення та програму наукової роботи. Дослідити історико-педагогічний аспект становлення посади "педагог-організатор"; основні вимоги до посадових обов'язків; кваліфікаційної характеристики; розробити професіограму.	Аналіз, контент-аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, аналогії, систематизація та класифікація у процесі вивчення філософських, психологічних педагогічних наукових джерел	1.1
	Дослідження та узагальнити зміст базових понять дослідження.		1.2
	Визначити та обґрунтувати теоретичні підходи до розвитку професійної компетентності педагога-організатора		1.3
	Обґрунтувати модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти та методику її впровадження.	Аналіз, синтез, узагальнення нормативних документів та навчально-методичного забезпечення і літератури	3.2
Констатувальний етап	Дослідити та узагальнити основні змістові характеристики освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти та його впливу на розвиток професійної компетентності педагога-організатора	Аналіз, систематизація, узагальнення, наукових та нормативних джерел	2.1
	Визначити та обґрунтувати змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора; критерії,	Аналіз, синтез та узагальнення науково-	2.2

	показники та рівні її сформованості	педагогічних джерел, метод моделювання	
	Провести констатувальний етап експерименту, здійснити кількісний та якісний аналіз рівня сформованості професійної компетентності педагога-організатора; виділити типові проблеми, що виникають у професійній діяльності фахівця, з'ясувати причини та спрогнозувати способи їх усунення; виділити контрольні та експериментальні групи, здійснити відбір експертів;	Педагогічне спостереження, анкетування, метод експертних оцінок, вхідне тестування, діагностика рівнів сформованості професійної компетентності, методика В.С. Черепанова, М.П. Воловика, О.В. Смирнова, статистична обробка даних, графічна інтерпретація даних, кількісний та якісний аналіз	3.1
	Розробити модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, методику її впровадження; науково-методичне забезпечення.	Моделювання, систематизація	2.3
Формувальний етап	Провести формувальний етап експерименту на основі методики впровадження моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти; визначити кількісні та якісні результати формувального експерименту здійснити їх аналіз та узагальнення, корекцію навчально-методичного забезпечення	Анкетування, опитування, експеримент. педагогічне спостереження, метод оцінки та самооцінки. Аналіз, узагальнення, порівняння	3.2 3.3

	Здійснити статистичну обробку отриманих даних шляхом порівняння, систематизації, узагальнення та опису результатів дослідження, формулювати висновків, визначити перспективи подальшої проблеми дослідження; оформлення тексту дисертаційної роботи	Облік результатів, систематизація, порівняння, методи математичної статистики, узагальнення, інтерпретація, графічна та описова фіксація	3.3
--	---	--	-----

**Визначення групи експертів за методикою В. Черепанова**

Визначення кількості експертів здійснювалося за формулою

$$N = \frac{jd^2}{\Delta Q^2} \cdot (1 - g),$$

де  $j$  – коефіцієнт, який для  $0,8 < g < 0,9$  у нашому випадку становить 0,85;

$d$  – розмах індивідуальних оцінок;

$g$  – довірлива ймовірність; (педагогічних досліджень  $g$  лежить у межах  $0,8 < g < 0,9$ );

$\Delta Q$  – задане значення похибки колективної експертної оцінки.

У результаті обчислення було встановлено, що для надійності експертної оцінки на рівні довірливої ймовірності  $g=0,85$ , потрібно не менше 19 експертів



### Перевірка компетентності експертів за методикою П. Воловика

Відбір експертів за їхньою компетентністю проводився згідно методики П. Воловика, за якою загальна компетентність визначається за формулою,

$$K_i = \frac{\sum_{j=1}^n X_{ij}}{\sum_{j=1}^n X_{i \max}}, \quad (1)$$

де  $X_{ij}$  – оцінка експерта за даним пунктом анкети;

$X_{i \max}$  – максимальна оцінка, що може бути отримана експертом за даним пунктом;  $n$  – кількість запитань анкети.

Компетентність групи експертів визначалася за формулою  $K_{gp} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n K_i$ , (2)

де  $n$  – кількість експертів, які входять до експертної групи;  $K_i$  – компетентність  $i$  – го експерта.

Об'єктивність експертів визначалася за їх здатністю адекватно оцінювати рівень професійної компетентності педагога-організатора; діловитість – за їх здатністю розв'язувати проблеми у контексті процесу підвищення кваліфікації у післядипломний період; зацікавленість експертів – через їх позитивне ставлення до науково-дослідної діяльності, а також бажання брати участь в експерименті.

**Метод визначення відносних частот (методика О. Смірнова)**

Для порівняльного аналізу за кожним показником підраховувалася відносна частота за наступною формулою:

$$\nu = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{5 \times n}, (3)$$

де  $\nu$  – відносна частота обраного показника;

$n$  – кількість респондентів;

$x_i$  – оцінка  $i$ -им респондентом показника;

$\sum_{i=1}^n x_i$  – отримана сумарна кількість балів для обраного показника.

**Визначення мотивації професійно-педагогічної діяльності  
(методика К. Замфір в модифікації А. Реан)**

Методика може застосовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності, в тому числі мотивації професійно-педагогічної діяльності. В основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації.

*Інструкція.* "Прочитайте наведені нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значимості для вас за п'ятибальною шкалою

Мотиви професійної діяльності	1 Дуже незначною мірою	2 Достатньо незначною мірою	3 Невеликою, але й немалою мірою	4 Достатньо великою мірою	5 дуже великою мірою
1. Грошовий зарібок					
2. Прагнення до просування по роботі					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності					

*Обробка результатів.*

Підраховуються показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації у відповідності з наступними ключами.

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число укладене в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове).

*Інтерпретація результатів.*

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ та ЗНМ.

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}}{2}$$

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}}{3}$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}}{2}$$

Найкращими (оптимальними) мотиваційними комплексами вважають ті, які мають наступні типи поєднань: ВМ>ЗПМ>ЗНМ та ВМ=ЗПМ>ЗНМ, низьким: ВНМ >ЗПМ>ВМ.

*Шановні колеги!*

Пропонуємо оцінити запропоновані позиції в двох аспектах, а саме: а) наскільки важливо для Вас володіння названими знаннями та вміннями, особистісними якостями; б) наскільки Ви особисто володієте ними за 5-бальною шкалою.

"1" - рівень значущості неважливий // мінімальна.

[illegible]







[illegible]



73	Уміння швидко визначати характер стосунків у групі, колективі та регулювати їх										
74	Доцільно та швидко діяти у непередбачуваних ситуаціях										
75	Уміння										
	ОСОБИСТІСНИЙ БЛОК (професійно-особистісні якості)	Рівень значущості					Рівень сформованості				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
76	Загальна культура										
77	мобільність										
78	Емпатійність (здатність до переживання)										
79	Самоорганізованість										
80	Креативність										
81	Адаптивність										
82	Соціорефлексія										
83	Відповідальність										
84	Доброзичливість										
85	Відкритість до змін										
86	Організаторські здібності										
87	Здатність до саморозвитку										

ППП \_\_\_\_\_

Посада \_\_\_\_\_

Спеціальність (за дипломом) \_\_\_\_\_

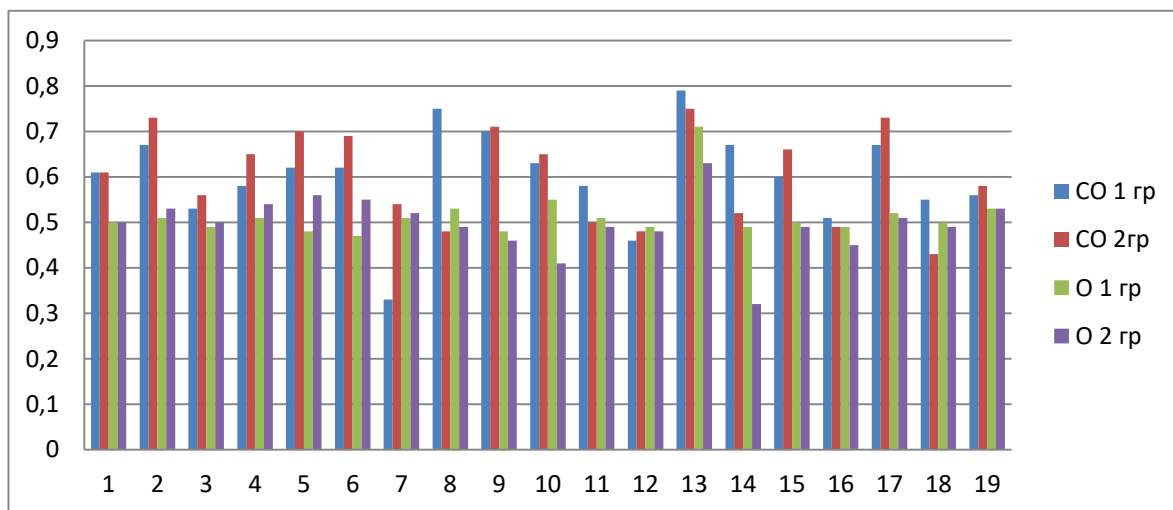
Педагогічний стаж загальний \_\_\_\_\_ на даній посаді \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_

*Дякуємо за співпрацю!*

**Результати оцінювання сформованості когнітивного компонента професійної компетентності педагога-організатора (констатувальний етап експерименту у відносних частотах)**

№	Показники когнітивного компонента	1 група			2 група		
		рівень значущості	рівень сформованості		Рівень значущості	Рівень сформованості	
			СО	О		СО	О
		Відносні частоти					
1	Знання загальних державних законодавчих актів, нормативно-правової бази у сфері виховання, основ трудового законодавства, охорони дитинства	0,88	0,61	0,5	0,85	0,61	0,5
2	Знання основних аспектів теорії та методики сучасного виховання	0,87	0,67	0,51	0,85	0,73	0,53
3	Знання теорії поколінь, основних характеристик дітей покоління X,Y,Z.	0,85	0,53	0,49	0,87	0,56	0,5
4	Знання сучасних теоретичних підходів у вихованні(компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтованим, проєктивно-технологічний) та їх принципів	0,87	0,58	0,51	0,88	0,65	0,54
5	Знання основних аспектів теорії та методики роботи з дитячими та молодіжними організаціями (об'єднаннями)	0,83	0,62	0,48	0,9	0,7	0,56
6	Знання теорії та методики організації учнівського самоврядування	0,9	0,62	0,47	0,86	0,69	0,55
7	Знання технологій менеджменту	0,87	0,79	0,51	0,88	0,54	0,52
8	Знання теорії дозвіллезнавства	0,81	0,75	0,53	0,78	0,48	0,49
9	Зання вікової психології (основних закономірностей розвитку особистості , психологічних законів періодизації, криз розвитку та вікових особливостей дітей)	0,88	0,7	0,48	0,83	0,71	0,46
10	Знання необхідні для роботи з	0,85	0,63	0,55	0,8	0,65	0,41

	різними групами дітей (обдарованими, соціально не захищеними, дітьми-мігрантами, які потрапили у складні життєві ситуації, особливими освітніми потребами, сиротами тощо).						
11	Знання основ конфліктології (технології медіації);	0,8	0,58	0,51	0,83	0,5	0,49
12	Знання моніторингових методик визначення якості процесу виховання, розвитку учнів	0,78	0,46	0,49	0,79	0,48	0,48
13	Знання цифрових ресурсів, інформаційних та мультимедійних технологій	0,81	0,33	0,65	0,83	0,5	0,63
14	Знання методики розвитку власної професійної компетентності (акмеології професійного розвитку)	0,82	0,67	0,53	0,85	0,52	0,32
15	Знання технології педагогічного проектування	0,83	0,6	0,5	0,87	0,66	0,49
16	Знання технології узагальнення власного досвіду (технологія порт фоліо)	0,79	0,51	0,49	0,78	0,49	0,45
17	Знання сучасних інноваційних форм та методів виховання	0,87	0,67	0,52	0,63	0,73	0,51
18	Знання основних положень інклюзивної освіти у контексті організації виховної роботи.	0,67	0,55	0,5	0,35	0,43	0,49
19	Знання теоретичних основ сценарної роботи	0,87	0,56	0,49	0,86	0,58	0,53
	<b>Підсумкова оцінка</b>	<b>0,83</b>	<b>0,60</b>	<b>0,51</b>	<b>0,80</b>	0,60	0,49



*Результати оцінювання рівня сформованості когнітивного компонента професійної компетентності педагогів-організаторів (самооцінки/оцінки) в першій та другій групі*

**Результати оцінювання сформованості діяльнісного компонента професійної компетентності педагога-організатора (констатувальний етап експерименту, у відносних частотах)**

№	УМІННЯ	1 група			2 група		
		Рівень значущості	Рівень сформованості		Рівень значущості	Рівень сформованості	
			СО	О		СО	О
		Відносні частоти					
Гостичні вміння		0,81	0,51	0,37	0,82	0,55	0,35
1	Уміння вивчати та аналізувати вікові особливості, інтереси, потреби, схильності учнів	0,79	0,51	0,38	0,89	0,53	0,27
2	Уміння вивчати та аналізувати результати позаурочного виховного процесу, динаміку розвитку колективу та учнів	0,81	0,49	0,37	0,82	0,51	0,35
3	Уміння визначати та аналізувати проблеми власної професійної діяльності за результатами позаурочної виховної діяльності	0,79	0,64	0,42	0,85	0,67	0,33
4	Уміння аналізувати разом з учнями результати колективно-творчої, суспільно-корисної діяльності	0,81	0,51	0,45	0,82	0,53	0,42
5	Уміння аналізувати різноманітні проблемні педагогічні ситуації	0,78	0,36	0,41	0,84	0,43	0,3
6	Уміння систематично здійснювати аналіз результативності виховних форм роботи	0,81	0,55	0,35	0,65	0,55	0,4
7	Уміння працювати з різними джерелами інформації, використовувати наукові, довідкові, методичні матеріали з проблем сучасного виховання, узагальнювати та впроваджувати у професійну діяльність	0,93	0,52	0,35	0,86	0,53	0,32
8	Уміння системно здійснювати саморефлексію власного досвіду, систематизувати та узагальнювати та презентувати його	0,79	0,5	0,25	0,82	0,55	0,3

9	Визначати життєві компетентності учнів, які необхідно розвинути у контексті суспільно-корисної позаурочної діяльності	0,81	0,54	0,4	0,87	0,50	0,39
10	Уміння знаходити, аналізувати перспективний педагогічний досвід та творчо реконструювати його у власну діяльність	0,83	0,5	0,36	0,83	0,55	0,42
<b>Проектувальні вміння</b>		<b>0,83</b>	<b>0,55</b>	<b>0,35</b>	<b>0,83</b>	<b>0,55</b>	<b>0,33</b>
1	Уміння здійснювати перспективне та поточне планування професійної діяльності відповідно до технології педагогічного проектування	0,88	0,53	0,32	0,87	0,52	0,41
2	Уміння визначати провідні виховні завдання та моделювати способи їх досягнення відповідно до визначених цілей	0,87	0,6	0,33	0,88	0,49	0,34
3	Уміння спільно проектувати різноманітні форми і методи співпраці з учнівським об'єднанням навчального закладу, окремими учнями, позашкільними закладами та громадянськістю	0,87	0,54	0,28	0,88	0,55	0,34
4	Уміння передбачати утруднення в професійній діяльності	0,87	0,53	0,31	0,86	0,51	0,3
5	Уміння визначати мету та шляхи вдосконалення власної професійної компетентності	0,88	0,56	0,35	0,87	0,53	0,31
6	Уміння здійснювати добір змісту, форм, методів і засобів здійснення позаурочної виховної роботи в їх оптимальному поєднанні	0,89	0,56	0,41	0,91	0,59	0,33
7	Уміння розробляти (сценарії, положення, програми навчання лідерів тощо) засобами педагогічного проектування	0,83	0,57	0,3	0,84	0,63	0,33
8	Уміння планувати власний робочий час (тайм-менеджмент)	0,79	0,58	0,36	0,77	0,6	0,35
9	Уміння проектувати індивідуальну виховну роботу з учнями, які знаходяться на інклюзивному навчанні	0,76	0,53	0,39	0,74	0,55	0,25
10	Уміння проектувати розвиток учнівського колективу, групи лідерів	0,63	0,54	0,35	0,71	0,54	0,34

	учнівського активу на основі моніторингових досліджень						
11	Уміння проектувати розвиток власної професійної компетентності	0,89	0,52	0,31	0,86	0,56	0,33
<b>Конструктивні вміння</b>		<b>0,87</b>	<b>0,67</b>	<b>0,45</b>	<b>0,89</b>	<b>0,66</b>	<b>0,42</b>
1	Уміння конструювати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів з урахуванням найближчих цілей виховання та власного й учнівського саморозвитку, відповідно до посадових обов'язків, потреб учнівського колективу, вимог часу	0,89	0,61	0,52	0,89	0,77	0,54
2	Уміння конструювати різноманітні форми колективно-творчої та суспільно-корисної діяльності й визначати їх композиційну будову	0,86	0,6	0,51	0,9	0,75	0,48
3	Уміння вбудовувати нову інформацію, прогресивний досвід в практику власної професійної діяльності	0,89	0,63	0,46	0,9	0,58	0,42
4	Уміння спільно з учнівським активом конструювати зміст діяльності та добирати майбутні форми позаурочної діяльності відповідно до визначеної мети	0,87	0,75	0,43	0,89	0,59	0,41
5	Уміння конструювати моделі учнівського самоврядування, дитячого об'єднання	0,83	0,65	0,41	0,88	0,61	0,39
6	Уміння здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно до потреб та змін	0,88	0,68	0,51	0,88	0,62	0,43
7	Уміння конструювати різноманітні презентації, веб-розробки, відео-матеріали тощо.	0,89	0,71	0,48	0,9	0,65	0,46
8	Уміння спільно з учнівським, педагогічним колективом, закладами позашкільної освіти конструювати організацію позаурочної діяльності	0,88	0,69	0,46	0,89	0,7	0,41
9	Уміння вибудовувати конструктивну взаємодію між усіма суб'єктами виховного середовища	0,87	0,74	0,31	0,9	0,67	0,31
<b>Комунікативні вміння</b>		<b>0,88</b>	<b>0,69</b>	<b>0,58</b>	<b>0,87</b>	<b>0,69</b>	<b>0,56</b>

1	Уміння активної взаємодії з усіма суб'єктами виховання спрямованих на досягнення дидактичних цілей;	0,93	0,66	0,56	0,93	0,68	0,56
2	Уміння враховувати у спілкуванні вікові та психологічні особливості учнів	0,9	0,72	0,57	0,91	0,7	0,58
3	Уміння керувати власними емоціями, поведінкою під час спілкування з учнями, колегами, батьками	0,88	0,75	0,58	0,9	0,69	0,66
4	Уміння встановлювати партнерські стосунки з різними суб'єктами освітнього простору навчального закладу	0,89	0,71	0,59	0,88	0,72	0,55
5	Володіння технологіями вербального та невербального спілкування	0,86	0,67	0,6	0,9	0,68	0,59
6	Уміти конструктивно діяти у вирішенні конфліктних ситуацій, досягати консенсусу, діяти у ролі медіатора	0,87	0,69	0,61	0,79	0,66	0,56
7	Уміння доступно, чітко, виразно, переконливо і послідовно пояснювати завдання, власну позицію	0,84	0,63	0,59	0,81	0,72	0,65
8	Уміння регулювати внутрішньоколективні та між колективні стосунки в дитячому колективі	0,9	0,73	0,57	0,87	0,68	0,49
9	Уміння спілкуватися з дітьми, які знаходяться на інклюзивному навчанні	0,88	0,68	0,55	0,85	0,7	0,42
<b>Організаторські вміння</b>		<b>0,86</b>	<b>0,62</b>	<b>0,47</b>	<b>0,85</b>	<b>0,61</b>	<b>0,51</b>
1	Уміння організувати системну діяльність учнівського об'єднання на рівні класів, навчального закладу, спрямованих на розвиток життєвих компетентностей учнів	0,93	0,57	0,41	0,89	0,6	0,52
2	Уміння лідирувати, "вести за собою"	0,93	0,54	0,36	0,85	0,63	0,45
3	Уміння організовувати та координувати спільну діяльність суб'єктів виховання на основі партнерських стосунків відповідно до посадових обов'язків	0,84	0,67	0,49	0,87	0,65	0,53
4	Уміння організовувати педагогічно-доцільні суспільно-активні форми виховної роботи у навчальному закладі	0,95	0,75	0,53	0,93	0,7	0,53
5	Уміння організовувати навчання	0,83	0,5	0,51	0,87	0,58	0,55



	учнівського активу						
6	Уміння здійснювати тьюторський супровід діяльності учнівського самоврядування	0,85	0,56	0,49	0,8	0,56	0,53
7	Уміння створювати команду односторонців із педагогів, батьків, учнів	0,74	0,58	0,47	0,73	0,55	0,51
8	Уміння делегувати повноваження	0,72	0,6	0,51	0,75	0,63	0,53
9	Уміння працювати з будь-яким складом учнівської групи (різновікові, пасивні тощо)	0,88	0,63	0,49	0,86	0,64	0,52
10	Уміння виявляти та оцінювати здібності, можливості, інтереси, індивідуальні особливості учнів, їх психічний стан та відповідно до них визначати доручення, функції	0,89	0,65	0,5	0,88	0,59	0,53
11	Уміння включати членів групи у спільну діяльність, викликати позитивне ставлення до неї, оперативно координувати роботу, виявляти і реагувати на недоліки у спільній роботі відповідно до принципів особистісно зорієнтованого підходу	0,9	0,59	0,49	0,88	0,56	0,55
12	Уміння об'єднувати учнів у команду односторонців та сприяти досягненню цілей спільної діяльності	0,88	0,62	0,48	0,86	0,58	0,51
13	Уміння швидко визначати характер стосунків у групі, колективі та регулювати їх	0,85	0,69	0,47	0,81	0,64	0,5
14	Доцільно та швидко діяти у непередбачуваних ситуаціях	0,83	0,68	0,41	0,81	0,65	0,49
15	Уміння швидко реконструювати зміст післяурочної виховної роботи, цілеспрямованої на розвиток життєвих компетентностей учнів відповідно до реформ сучасної школи	0,88	0,71	0,44	0,9	0,6	0,43

**Результати визначення рівня значущості та самооцінка особистісного компонента професійної компетентності педагога-організатора (констатувальний етап експеримент, у відносних частотах)**

№	Особистісно	КГ		ЕГ	
		Рівень значущості	СО	Рівень значущості	СО
		Відносні частоти			
1	Загальна культура	0,99	0,85	0,99	0,87
2	мобільність	0,99	0,55	0,91	0,66
2	емпатійність	0,87	0,8	0,92	0,8
3	самоорганізованість	0,95	0,67	0,81	0,7
4	креативність	0,85	0,7	0,79	0,75
5	соціорефлексія	0,84	0,55	0,93	0,6
6	відповідальність	0,98	0,8	0,9	0,83
7	доброзичливість	0,98	0,7	0,89	0,8
8	самоорганізованість	0,84	0,6	0,82	0,64
9	організаторські здібності	0,87	0,67	0,72	0,71
10	здатність до саморозвитку	0,88	0,69	0,9	0,72

**Обробка експериментальних даних**  
**Зведена таблиця кількісних показників (хі) рівнів, когнітивного (1) та діяльнісного (2)**  
**компонентів професійної компетентності педагогів-організаторів контрольної (КГ) і**  
**експериментальної (ЕГ) груп до та після експерименту**

№ п/п	КГ до експерименту		ЕГ до експерименту		КГ після експерименту		ЕГ після експерименту	
	I		II		III		IV	
	1	2	1	2	1	2	1	2
1	0,44	0,32	0,47	0,39	0,49	0,39	0,54	0,49
2	0,32	0,26	0,36	0,27	0,39	0,34	0,48	0,4
3	0,36	0,28	0,6	0,53	0,44	0,34	0,69	0,63
4	0,4	0,34	0,54	0,48	0,46	0,39	0,61	0,58
5	0,34	0,27	0,73	0,69	0,41	0,34	0,76	0,76
6	0,36	0,26	0,34	0,28	0,42	0,36	0,41	0,42
7	0,49	0,4	0,42	0,37	0,51	0,42	0,5	0,49
8	0,51	0,39	0,36	0,29	0,53	0,43	0,49	0,38
9	0,54	0,48	0,33	0,28	0,55	0,5	0,45	0,45
10	0,47	0,39	0,42	0,39	0,49	0,48	0,51	0,49
11	0,43	0,34	0,39	0,34	0,46	0,46	0,51	0,45
12	0,48	0,39	0,76	0,69	0,5	0,45	0,79	0,77
13	0,47	0,34	0,34	0,29	0,5	0,43	0,42	0,46
14	0,59	0,52	0,74	0,69	0,62	0,53	0,77	0,76
15	0,6	0,53	0,62	0,56	0,5	0,55	0,69	0,69
16	0,49	0,42	0,63	0,62	0,51	0,46	0,7	0,73
17	0,63	0,6	0,44	0,38	0,65	0,62	0,52	0,51
18	0,52	0,42	0,37	0,29	0,53	0,47	0,49	0,47
19	0,37	0,26	0,62	0,58	0,42	0,32	0,68	0,68
20	0,42	0,34	0,44	0,34	0,47	0,41	0,51	0,46
21	0,49	0,39	0,37	0,29	0,51	0,45	0,48	0,47
22	0,53	0,41	0,62	0,58	0,55	0,46	0,7	0,69
23	0,51	0,42	0,8	0,76	0,52	0,49	0,82	0,82
24	0,42	0,31	0,66	0,64	0,44	0,4	0,74	0,77
25	0,49	0,44	0,62	0,59	0,51	0,47	0,73	0,75
26	0,44	0,36	0,53	0,48	0,47	0,43	0,69	0,63

27	0,51	0,39	0,47	0,38	0,52	0,46	0,56	0,46
28	0,39	0,27	0,48	0,41	0,46	0,35	0,58	0,51
29	0,52	0,43	0,52	0,49	0,55	0,45	0,6	0,56
30	0,56	0,49	0,54	0,5	0,57	0,5	0,67	0,6
31	0,49	0,37	0,66	0,62	0,5	0,44	0,74	0,72
32	0,6	0,51	0,52	0,47	0,62	0,52	0,63	0,63
33	0,3	0,21	0,34	0,29	0,38	0,26	0,49	0,46
34	0,34	0,23	0,39	0,34	0,4	0,3	0,51	0,49
35	0,37	0,28	0,41	0,38	0,41	0,34	0,56	0,51
36	0,4	0,32	0,67	0,62	0,45	0,39	0,75	0,69
37	0,49	0,42	0,57	0,52	0,51	0,46	0,67	0,63
38	0,54	0,49	0,53	0,47	0,53	0,51	0,61	0,61
39	0,48	0,38	0,52	0,46	0,5	0,46	0,69	0,54

Продовження табл. X. 1

№ п/п	I		II		III		IV	
	1	2	1	2	1	2	1	2
40	0,53	0,47	0,42	0,39	0,55	0,53	0,51	0,52
41	0,6	0,53	0,8	0,78	0,62	0,6	0,81	0,86
42	0,67	0,62	0,67	0,64	0,7	0,65	0,75	0,76
43	0,58	0,48	0,44	0,38	0,6	0,51	0,52	0,51
44	0,49	0,42	0,37	0,29	0,51	0,47	0,49	0,43
45	0,47	0,38	0,57	0,54	0,49	0,46	0,64	0,68
46	0,54	0,49	0,53	0,47	0,55	0,53	0,65	0,57
47	0,9	0,83	0,62	0,61	0,9	0,82	0,7	0,69
48	0,48	0,39	0,53	0,49	0,5	0,42	0,61	0,62
49	0,68	0,6	0,44	0,38	0,7	0,61	0,52	0,47
50	0,53	0,46	0,49	0,4	0,54	0,5	0,54	0,52
51	0,4	0,28	0,39	0,32	0,46	0,34	0,47	0,43
52	0,92	0,83	0,42	0,36	0,91	0,85	0,48	0,46
53	0,53	0,47	0,57	0,53	0,54	0,48	0,61	0,67
54	0,7	0,62	0,53	0,48	0,71	0,6	0,62	0,56
55	0,53	0,47	0,36	0,28	0,53	0,49	0,44	0,41
56	0,48	0,39	0,38	0,32	0,5	0,39	0,48	0,39

57	0,37	0,27	0,4	0,31	0,43	0,32	0,49	0,42
58	0,63	0,56	0,37	0,29	0,62	0,58	0,43	0,44
59	0,83	0,76	0,46	0,38	0,85	0,79	0,51	0,49
60	0,48	0,36	0,41	0,3	0,51	0,39	0,49	0,46
61	0,71	0,62	0,39	0,32	0,72	0,65	0,44	0,45
62	0,42	0,28	0,3	0,24	0,47	0,34	0,41	0,32
63	0,83	0,76	0,53	0,5	0,54	0,75	0,58	0,63
64	0,72	0,63	0,42	0,38	0,74	0,68	0,51	0,47
65	0,49	0,39	0,51	0,47	0,51	0,42	0,55	0,53
66	0,63	0,52	0,49	0,43	0,66	0,56	0,56	0,51
67	0,52	0,41	0,36	0,28	0,55	0,43	0,49	0,39
68	0,49	0,39	0,41	0,38	0,5	0,44	0,52	0,47
69	0,47	0,38	0,54	0,51	0,49	0,46	0,61	0,59
70	0,53	0,46	0,49	0,44	0,55	0,52	0,55	0,52
71	0,68	0,53	0,41	0,33	0,7	0,55	0,51	0,46
72	0,54	0,47	0,39	0,3	0,56	0,46	0,5	0,43
73	0,39	0,28	0,36	0,28	0,43	0,32	0,47	0,4
74	0,72	0,62	0,33	0,27	0,74	0,64	0,41	0,41
75	0,51	0,42	0,38	0,34	0,56	0,46	0,46	0,46
76	0,47	0,39	0,39	0,3	0,53	0,42	0,48	0,47
77	0,31	0,24	0,36	0,29	0,42	0,3	0,49	0,43
78	0,35	0,26	0,46	0,38	0,46	0,34	0,53	0,49
79	0,46	0,39	0,61	0,56	0,51	0,41	0,64	0,68
80	0,37	0,28	0,53	0,48	0,42	0,3	0,6	0,53
81	0,69	0,61	0,55	0,52	0,71	0,59	0,6	0,61
82	0,47	0,39	0,47	0,39	0,49	0,42	0,53	0,51
83	0,54	0,48	0,54	0,47	0,56	0,48	0,59	0,59
84	0,69	0,62	0,7	0,64	0,72	0,64	0,75	0,71
85	0,48	0,37	0,48	0,39	0,51	0,43	0,54	0,49
86	0,57	0,48	0,49	0,42	0,6	0,51	0,55	0,51
87	0,5	0,43	0,53	0,49	0,56	0,46	0,59	0,56
88	0,41	0,29	0,37	0,29	0,49	0,38	0,41	0,42
89	0,48	0,37	0,41	0,38	0,5	0,42	0,48	0,49

Продовження табл. Ф. 1

№ п/п	I		II		III		IV	
	1	2	1	2	1	2	1	2
90	0,54	0,48	0,57	0,51	0,56	0,49	0,61	0,59
91	0,64	0,61	0,47	0,38	0,67	0,63	0,55	0,49
92	0,76	0,72	0,61	0,57	0,77	0,75	0,67	0,67
93	0,33	0,27	0,52	0,48	0,35	0,34	0,59	0,59
94	0,48	0,39	0,51	0,46	0,51	0,42	0,61	0,56
95	0,39	0,28	0,37	0,28	0,46	0,36	0,41	0,39
96	0,51	0,49	0,41	0,37	0,53	0,51	0,48	0,46
97	0,55	0,52	0,48	0,43	0,59	0,55	0,51	0,51
98	0,37	0,29	0,46	0,44	0,42	0,36	0,53	0,56
99	0,7	0,67	0,51	0,49	0,74	0,65	0,55	0,6
100	0,72	0,66	0,47	0,38	0,74	0,7	0,57	0,47
101	0,41	0,34	0,53	0,46	0,48	0,4	0,59	0,53
102	0,77	0,78	0,43	0,37	0,78	0,8	0,51	0,47
103	0,34	0,29	0,39	0,29	0,39	0,36	0,46	0,4
104	0,81	0,79	0,42	0,38	0,81	0,8	0,51	0,46
105	0,42	0,38	0,51	0,47	0,46	0,41	0,55	0,56
106	0,52	0,47	0,31	0,28	0,55	0,49	0,42	0,39
107	0,67	0,61	0,41	0,38	0,7	0,63	0,51	0,49
108	0,37	0,28	0,52	0,48	0,43	0,37	0,58	0,57
109	0,44	0,37	0,43	0,37	0,49	0,45	0,51	0,48
110	0,51	0,48	0,78	0,72	0,53	0,47	0,8	0,77
111	0,34	0,29	0,46	0,38	0,39	0,32	0,54	0,49
112	0,41	0,37	0,37	0,29	0,45	0,41	0,44	0,41
113	0,53	0,49	0,42	0,38	0,55	0,51	0,49	0,46
114	0,62	0,61	0,51	0,47	0,67	0,63	0,56	0,57
115	0,74	0,7	0,49	0,39	0,76	0,69	0,55	0,47
116	0,7	0,67	0,52	0,48	0,74	0,69	0,59	0,54
117	0,45	0,39	0,53	0,49	0,49	0,4	0,61	0,56
118	0,54	0,48	0,44	0,38	0,56	0,47	0,51	0,45
119	0,49	0,41	0,51	0,47	0,51	0,43	0,56	0,54
120	0,62	0,57	0,7	0,69	0,63	0,6	0,75	0,76

121	0,37	0,29	0,43	0,38	0,41	0,34	0,52	0,47
122	0,33	0,24	0,52	0,46	0,39	0,3	0,61	0,54
123	0,31	0,28	0,8	0,76	0,42	0,36	0,8	0,8
124	0,64	0,6	0,43	0,39	0,68	0,62	0,52	0,47
125	0,48	0,37	0,51	0,49	0,5	0,4	0,57	0,56
126	0,49	0,45	0,55	0,52	0,51	0,49	0,61	0,59
127	0,57	0,52	0,42	0,39	0,6	0,53	0,51	0,48
128	0,84	0,77	0,7	0,63	0,85	0,55	0,76	0,68
129	0,63	0,15	0,37	0,28	0,64	0,63	0,44	0,37
130	0,58	0,18	0,52	0,47	0,53	0,62	0,61	0,54
131	0,77	0,26	0,53	0,49	0,86	0,79	0,6	0,53
132	0,62	0,34	0,57	0,53	0,57	0,62	0,6	0,6
133	0,57	0,33	0,43	0,39	0,63	0,63	0,51	0,48
134	0,41	0,76	0,87	0,78	0,71	0,81	0,91	0,79
135	0,58	0,52	0,41	0,52	0,64	0,39	0,56	0,66
136	0,31	0,57	0,39	0,53	0,14	0,41	0,68	0,69
137	0,67	0,61	0,27	0,56	0,28	0,35	0,71	0,44
138	0,12	0,51	0,29	0,57	0,39	0,33	0,78	0,49
139	0,73	0,53	0,38	0,29	0,54	0,37	0,69	0,43

Продовження табл. Ф. 1

№ п/п	I		II		III		IV	
	1	2	1	2	1	2	1	2
140	0,26	0,29	0,41	0,27	0,53	0,39	0,71	0,47
141	0,51	0,34	0,52	0,32	0,64	0,34	0,74	0,42
142	0,39	0,38	0,39	0,39	0,47	0,36	0,72	0,86
143	0,55	0,41	0,57	0,37	0,58	0,63	0,7	0,66
144	0,17	0,39	0,68	0,38	0,42	0,71	0,85	0,64
145	0,36	0,52	0,32	0,32	0,49	0,66	0,68	0,63
146	0,39	0,51	0,28	0,29	0,47	0,54	0,71	0,4
147	0,38	0,58	0,39	0,38	0,67	0,55	0,74	0,43
148	0,48	0,57	0,47	0,39	0,72	0,34	0,72	0,44
149	0,59	0,53	0,29	0,53	0,54	0,39	0,93	0,42
150	0,27	0,39	0,51	0,55	0,53	0,37	0,47	0,39

151	0,39	0,32	0,69	0,52	0,57	0,4	0,46	0,64
152	0,52	0,29	0,62	0,61	0,58	0,36	0,42	0,69
153	0,58	0,34	0,27	0,6	0,41	0,38	0,48	0,65
154	0,66	0,39	0,14	0,29	0,37	0,58	0,47	0,63
155	0,67	0,41	0,18	0,31	0,26	0,57	0,69	0,66
156	0,69	0,42	0,39	0,29	0,41	0,63	0,67	0,67
157	0,73	0,39	0,51	0,33	0,47	0,39	0,63	0,84
158	0,71	0,28	0,55	0,38	0,46	0,41	0,64	0,45
159	0,17	0,34	0,57	0,29	0,41	0,37	0,71	0,44
160	0,28	0,38	0,28	0,34	0,69	0,36	0,72	0,46
161	0,39	0,41	0,32	0,41	0,64	0,38	0,73	0,43
162	0,47	0,39	0,33	0,39	0,71	0,43	0,71	0,47
163	0,44	0,29	0,54	0,38	0,73	0,44	0,69	0,84
164	0,37	0,37	0,59	0,36	0,71	0,37	0,67	0,65
165	0,54	0,41	0,62	0,33	0,74	0,39	0,48	0,66
166	0,71	0,34	0,37	0,29	0,64	0,42	0,43	0,69
167	0,17	0,39	0,28	0,37	0,59	0,34	0,44	0,73
168	0,47	0,35	0,29	0,41	0,38	0,37	0,41	0,43
169	0,39	0,27	0,18	0,28	0,41	0,36	0,46	0,46
170	0,24	0,37	0,54	0,35	0,46	0,37	0,67	0,73
171	0,28	0,29	0,55	0,29	0,44	0,39	0,66	0,69
172	0,58	0,38	0,67	0,36	0,69	0,42	0,63	0,67
173	0,27	0,34	0,71	0,33	0,47	0,41	0,69	0,7
174			0,28	0,38			0,48	0,69
175			0,37	0,29			0,69	0,72
176			0,57	0,34			0,71	0,46
177			0,72	0,29			0,72	0,48
178			0,52	0,38			0,64	0,49



## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:**

1. Husak, V.M., 2016. The formation and development of the position "A teacher organizer: Historical and retrospective analysis Introduction. *News of Science and Education*, № 21-3 (47), p. 66-75.
2. Гусак, В.М., 2016. До проблеми генезису понять "компетенція" та "компетентність". *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ: ПП "Рута", № 89, с. 103-111.
3. Гусак, В.М., 2017. Становлення та розвиток посади "педагог-організатор": історико-репреспективний аналіз. *Педагогічні науки: зб. наук. праць.* Херсон: Херсонський державний університет, вип. XXV, том 1, с. 23-29.
4. Гусак, В.М., 2017. Тьюторство як активна практика навчання дорослих у післядипломній освіті. *Проблеми освіти: зб. наук. праць.* Житомир: Вид. О.О. Євенок, № 87, с. 84-91.
5. Гусак, В.М., 2017. Теоретичні підходи до розвитку професійної компетентності педагога-організатора у післядипломній освіті. *Народна освіта*, [online] №3 (33). Режим доступу: <[https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5070](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5070)> [Дата звернення 16 січня 2018].
6. Гусак, В.М., 2017. Визначення структури, критеріїв та показників професійної компетентності педагога-організатора у післядипломній освіті. *Педагогічні науки: зб. наук. праць.* Херсон: Херсонський державний університет, вип. LXXIX, том 2, с. 106-112.
7. Гусак, В.М., 2018. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти (результати дослідження). *"Науковий часопис" Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць.* Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, № 61, с. 67-72.

**Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

8. Гусак, В.М., 2015. Особливості організації роботи методичних об'єднань педагогів-організаторів. В: А.Ф. Шегада та А.П. Печенюк. *Модернізація змісту, форм і методів діяльності районних і міських методичних служб в умовах освітніх змін: навч.-метод. посіб.* Житомир: "Полісся", с. 10-28.
9. Гусак, В.М., 2016. Компетентнісний підхід: теоретичний аспект. В: *Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі регіону: матеріали конф.* Житомир: "Полісся", с. 22-26.
10. Гусак, В.М., 2016. Компетентнісний підхід до планування роботи педагога-організатора. *Житомирщина педагогічна*, [online] №2 (2). Режим доступу: <<http://imso.zipro.net.ua/?p=128>> [Дата звернення 16 січня 2017].
11. Гусак, В.М., 2016. Тьюторство у післядипломній освіті. В: *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти: тези доп. міжнародної наук.-практ. конф.* Харків: Східноукраїнська організація "Центр педагогічних досліджень", с. 33-37.

12. Гусак, В.М., 2017. Сучасні аспекти реформування післядипломної педагогічної освіти: контекстний підхід. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень*: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. Київ: ГО "Київська наукова організація педагогіки й психології", с. 34-37.

13. Гусак, В.М., 2017. Тьюторський супровід як засіб індивідуалізації розвитку професійної компетентності у післядипломній освіті. В: *Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи*: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. Херсон: Видавничий дім "Гельветика", с. 42-45.

14. Гусак, В.М., 2017. Інноваційні технології освіти дорослих: коучинг. В: *Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації*: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. Кривий Ріг: КДПУ, с. 129-130.

15. Гусак, В.М., 2017. Педагогічний коучинг як технологія особистісно-професійного розвитку педагога. В: *Forming of moern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms*. International scientific-practical conference. Tbilisi, Georgia: Sulkhan-Saba Orbeliani Teaching University, с. 4-7.

16. Гусак, В.М., 2017. Рольові позиції сучасного педагога-організатора у контексті реформ нової школи. В: *Інноваційна діяльність та дослідницько-експериментальна робота в сучасній школі*: тези доп. всеукр. наук.-практ. конф. Чернівці-Сєверодонецьк: ІППОЧО, с. 21-23.

17. Гусак, В.М., 2017. Тьюторство як активна практика у післядипломній освіті. В: О.В. Пастовенський. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону*: матеріали конф. Житомир: "Полісся". Житомир: "Полісся", с. 38-45.

18. Гусак, В.М., 2018. Науково-методичний супровід як сучасна технологія розвитку професійної компетентності педагога в післядипломній освіті. В: *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: тези доповіді всеукр. наук.-практ. конф. Запоріжжя: Класичний приватний університет, с. 82-84.

#### **Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:**

19. Гусак, В.М. 2017. *Національно-патріотичне виховання у системі виховної роботи школи*: наук.-метод. матеріали. Житомир: КЗ "ЖОШПО" ЖОР, ч. 2.

20. Гусак, В.М. 2017. *Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період*: методичний посібник. Житомир: б.в.

21. Гусак, В.М. 2017. *Навігатор розвитку професійної компетентності педагога-організатора*: довідник. Житомир: б.в.